



Les pratiques d’affichage : points communs et variations selon les disciplines et les modes de travail pédagogiques

Marie Dufour

► To cite this version:

Marie Dufour. Les pratiques d’affichage : points communs et variations selon les disciplines et les modes de travail pédagogiques. Education. Université Charles de Gaulle - Lille III, 2016. Français. NNT : 2016LIL30002 . tel-01327070

HAL Id: tel-01327070

<https://theses.hal.science/tel-01327070>

Submitted on 6 Jun 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Lille 3 – Charles de Gaulle

UFR de Sciences de l'Education

Ecole doctorale Sciences de l'Homme et de la Société

Les pratiques d'affichage : points communs et variations selon
des disciplines et les pédagogies

Thèse de Doctorat

en sciences de l'éducation

présentée par

Marie DUFOUR

Sous la direction de Yves REUTER

TOME 1

Date de soutenance: mercredi 6 janvier 2016

Jury :

M. Joaquim Dolz-Mestre, Professeur des Universités, Université de Genève, Suisse

Mme Anne Jorro, Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris, France

Mme Marie-Claude Penloup, Professeure des Universités, Université de Rouen, France

Mme Denise Orange-Ravachol, Professeure des Universités, Université de Lille 3, France

M. Yves Reuter, Professeur des Universités, Université de Lille 3, France

Résumé

Cette recherche de thèse questionne la dimension matérielle des pratiques, et plus particulièrement celle concernant les outils d'enseignement et d'apprentissages que constituent les affiches. Mon objet de recherche se construit dans l'analyse du discours des enseignants et de celui des élèves. Je tente d'identifier leurs représentations et leurs conceptions de l'affiche, telles qu'ils disent la pratiquer, telles qu'ils s'y investissent selon les pédagogies qu'ils mettent en place. La caractérisation des pratiques d'affichage selon les disciplines scolaires contribue à des modélisations dans les espaces didactique et institutionnel, dans celui des manuels scolaires, des pratiques enseignantes et des pratiques des élèves.

Mots clés

affiche, discipline, contenus disciplinaires, outil d'enseignement et d'apprentissages, pédagogies alternatives

Abstract

This thesis research questions the material dimension of practices, especially that concerning the teaching and learning tools that are posters. The topic of my research is built into the analysis of the speech of teachers and the pupils. I try to identify their representations and views of the poster, as they say the practice, as they invest themselves according to the teaching methods they implement. The characterization of the poster practices according to the practical school subjects contribute to modeling in teaching and institutional spaces, in one of textbooks, teaching practices and pupils practices.

Key words

Poster, school subjects, school subject contents, teaching and learning tools, alternative pedagogy

Remerciements

En premier lieu, j'adresse mes remerciements les plus chaleureux à Yves Reuter, mon directeur de thèse. Je le remercie pour ses qualités scientifiques et humaines. Les conseils toujours patients, avisés et bienveillants m'ont permis d'aller au bout de mon travail. Je le remercie également pour les précieux outils théoriques que l'ensemble de ses travaux ont apportés à ma réflexion. Qu'il soit assuré ici de ma très grande reconnaissance. En second lieu, je voudrais remercier les membres du jury de m'avoir fait l'honneur d'accepter de porter de l'intérêt à mon travail.

J'ai travaillé tout au long de ces cinq années en tant que doctorante au sein de l'équipe Théodile-CIREL. Merci à chacun de ses membres qui ont nourri ma réflexion par leurs échanges, leurs réflexions et leurs questionnements. Les rencontres lors des séminaires des doctorants ont été des moments très précieux d'écoute et d'échanges. Je remercie pour cela très particulièrement Dominique Lahanier-Reuter, Liliane Boulanger, Nicole Tutiaux-Guillon, Ana Dias-Chiaruttini, Véronique Lemoine, Oriana Ordonez, Catherine Souplet, Elisabeth Menouar-Verfaillie, Jingjing Yu.

Je remercie également tous les enseignants qui ont accepté de participer à ma recherche. Je remercie aussi les Inspecteurs de l'Education Nationale qui ont autorisés mes observations dans les écoles.

Je tiens à remercier très chaleureusement l'ensemble de mes collègues de travail pour leur aide et leur compréhension, en particulier d'avoir accepté mes périodes d'indisponibilité à l'école lors de l'écriture de ma thèse.

Je remercie aussi l'ensemble de ma famille et de mes amis, pour leur soutien et leur aide si précieuse, en particulier pendant les périodes très chargées. Merci à tous ceux qui m'ont lue, relue, soutenue...

Enfin, je remercie ceux dont la vie fut modelée par ce travail pendant cinq ans et qui m'ont permis d'aller au bout de cette thèse. Mes pensées vont vers mes parents et mon compagnon Mathieu. Merci

Sommaire

Remerciements.....	5
Sommaire	6
Introduction générale.....	9
CHAPITRE 1. PENSER ET OBSERVER LES PRATIQUES D’AFFICHAGE DES ENSEIGNANTS : UN ENJEU POUR LES DIDACTIQUES	15
1 Questionner les pratiques d’affichages, une nécessité pour les didactiques.....	16
2 Construction d’une posture comparatiste.....	20
3 Débat sur la notion de discipline scolaire	34
4 Les pédagogies étudiées : « Freinet », « Montessori », « Projet » et « Classique ».	45
Conclusion du Chapitre 1	60
CHAPITRE 2. DÉFINIR L’AFFICHE	61
1 Proposition de définition.....	61
2 Plusieurs questions soulevées par cette définition.....	68
3 Trois notions utilisées : les pratiques d’affichage, les systèmes d’affiches et l’ <i>affichabilité</i>	69
4 Éléments pour un historique de l’affiche dans l’école obligatoire française	70
5 Les critères d’analyse des pratiques d’affichage	87
Conclusion du Chapitre 2	95
CHAPITRE 3. LES LIEUX DE FORMALISATION DES AFFICHES.....	96
1 La prescription officielle des affiches	96
2 La prescription institutionnelle des affiches	101
3 La formalisation des affiches dans les blogs enseignants	113
Conclusion du Chapitre 3	151

CHAPITRE 4. L'ANALYSE DES UNIVERS DE L'ÉCRIT PAR LES AFFICHES..	153
1 Observer les affiches	154
2 Les univers des affiches des classes	159
3 Les modes d'organisation des disciplines sur les affiches	166
4 La notion d' <i>affichabilité</i>	179
5 Des disciplines phares sur les murs ?.....	182
6 Les évolutions des univers des affiches.....	198
Conclusion du Chapitre 4	211
CHAPITRE 5. LES UNIVERS DES AFFICHES DANS LES CLASSES.....	212
1 Des disciplines organisées en sous-disciplines	212
2 Des disciplines organisées par thématiques.....	239
3 Des disciplines organisées autour d'affiches emblématiques.....	253
Conclusion du Chapitre 5	299
CHAPITRE 6. QUELLES UTILISATIONS EFFECTIVES DES AFFICHES DANS LES CLASSES ?	300
1 Pourquoi aller voir les pratiques effectives ?	300
2 Méthodologie : choix des séances, des degrés et des outils d'analyse	302
3 Comparaison des séances du point de vue de la nature des « pratiques matérielles » utilisant des affiches	307
4 L'intégration des affiches dans les séances selon les pédagogies	315
Conclusion du Chapitre 6	319
CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES	321
1 Considérations méthodologiques : recueil et analyse du discours des enseignants par entretiens.....	321

Sommaire

2	Les pratiques d’affichage selon le discours des enseignants « Classiques » et « Freinet » dans les entretiens	327
3	La reconstruction des disciplines présentée par les enseignants	354
4	Considérations méthodologiques : recueil et analyse du discours des enseignants par questionnaires	362
5	Les discours autour des affiches selon les enseignants dans les questionnaires ...	364
	Conclusion du Chapitre 7	385
	CHAPITRE 8. LE DISCOURS DES ÉLÈVES SUR LES AFFICHES DE LEUR CLASSE : LES QUESTIONNAIRES ET LES ENTRETIENS	387
1	Les questionnaires destinés aux élèves	388
2	Des identifications disciplinaires contrastées selon les pédagogies	392
3	Modalités des entretiens menés avec les élèves.....	404
4	Le discours des élèves sur les affiches	408
	Conclusion du Chapitre 8	432
	Conclusion générale	434
	Index des noms cités.....	450
	Tables des figures	455
	Tables des tableaux.....	459
	Tables des matières.....	463
	Références bibliographiques	474

Introduction générale

Vers une définition de l'objet de recherche

Les murs des classes de l'école élémentaire française sont porteurs d'affiches. Existe-t-il des classes sans affiches ? Des enseignants qui n'affichent pas ? Produire des affiches est un geste professionnel très fréquent, partagé par les enseignants de la maternelle au CM2, quelle que soit la pédagogie utilisée. Cette pratique relève, selon moi, d'une culture du métier et de représentations partagées par les acteurs impliqués (élèves, enseignants mais aussi parents, inspecteurs et remplaçants). Pourtant, il me semble que ce geste professionnel très fréquent n'est pas théorisé et n'est pas réellement reconnu alors que les savoir-faire mis en jeu sont complexes. A ma connaissance, il ne fait pas l'objet non plus de réflexion en formation des enseignants. Les écrits qu'il implique ne bénéficient pas d'un cadre théorique construit¹. Ma recherche se heurte à cette difficulté qui en fait aussi son intérêt : concourir à une réflexion permettant de construire un cadre théorique d'analyse. Les didactiques peuvent se préoccuper de ce qui se passe réellement dans les classes et l'analyse précise des pratiques d'affichage dans une classe permet de rendre compte de pratiques en contexte. Ainsi, la description des usages et des statuts des affiches constitue une première étape de recherche sur les écrits à l'école.

En outre, il n'existe que peu de travaux en didactique du français sur les outils d'enseignement-apprentissages.² Pourtant, l'affiche constitue un objet matériel qui revêt des valeurs symboliques : il est commun à une majorité de classes, à beaucoup de disciplines et dans le même temps il est soumis à de nombreuses variations. Cette absence d'intérêt est d'autant plus dommageable que les affiches sont, d'une part, un outil qui permet aux enseignants de mettre en scène et d'institutionnaliser des procédures, des savoir-faire ou des savoirs et, d'autre part, un support sur lesquels les enseignants

¹ Je relève quelques travaux didactiques sur l'affiche en tant que support d'exposé oral (Dolz, Hanselmann, Ley, 2006 ; Thévenaz-Christen et Ronveaux, 2006).

² Voir le n°22 de *Repères* (2002) : *Les outils d'enseignement du français*, sous la direction de Sylvie Plane et Bernard Schneuwly.

organisent des écrits selon une logique disciplinaire. Les écrits des affiches contribuent à la « structuration langagière et symbolique des situations » sur laquelle insistent Maurice Tardif et Claude Lessard (1999 : 203).

Choix théoriques

Plusieurs choix théoriques sous-tendent mon travail. Le premier choix effectué est que je catégorise mon objet de recherche à l'aide de la notion d'*univers de l'écrit* (Lahanier-Reuter et Reuter 2002), dont j'explicité l'usage et la reconstitution de la notion tout au long de ce travail.

Le second choix est l'approche comparatiste que j'utilise. Mon approche réside dans l'adoption d'une perspective comparatiste entre plusieurs disciplines scolaires et entre plusieurs pédagogies. Depuis quelques années, la didactique comparée se développe, plusieurs manifestations se sont tenues (Québec, 1999³ ; Lyon, 2003⁴ ; Lyon, 2005⁵ et 2006⁶ ; Genève, 2009⁷ ; Lyon, 2010⁸ ; Lille, 2011⁹ ; Marseille, 2013¹⁰ ; Lyon, 2013¹¹ etc.) et plusieurs ouvrages¹² ont été publiés. Cet engouement des chercheurs montre les

³ Journées CIRADE, *Milieus de pratiques et intégration de savoirs didactiques*, tenues à l'Université du Québec à Montréal les 26 et 27 novembre 1999.

⁴ Journées de Didactique Comparée, *Vers la didactique comparée*, tenues à Lyon le 31 janvier 2003.

⁵ Journées de Didactique Comparée, *Négociation de l'enjeu d'apprentissage et niveaux d'analyse didactique*, tenues à Lyon les 10 et 11 janvier 2005.

⁶ Journée de Didactique Comparée, *La construction de la référence dans la classe*, tenues à Lyon les 1^{er} et 2 juin 2006.

⁷ Premier colloque international de l'ARCD, *Où va la didactique comparée ? Didactiques disciplinaires et approches comparatistes des pratiques d'enseignement et d'apprentissage*, tenu à Genève, les 15 et 16 janvier 2009.

⁸ Journées de Didactique Comparée, *Enseignant en milieu scolaire et tuteur en situation de travail, regards croisés de la didactique professionnelle et des didactiques disciplinaires*, tenues à l'ENSLSH de Lyon les 21 et 22 janvier 2010.

⁹ Deuxième colloque international de l'ARCD, *Les contenus disciplinaires*, tenu à l'Université de Lille 3 les 20, 21 et 22 janvier 2011. J'ai communiqué lors de cette manifestation (Dufour, 2011a).

¹⁰ Troisième colloque international de l'ARCD, *Savoirs, compétences : approches comparatives de l'organisation des contenus et des formes de l'étude; variations et constantes disciplinaires, institutionnelles, culturelles*, tenu à Marseille du 9 au 12 janvier 2013.

¹¹ Journée Didactique et/ou Didactiques ? D'une question polémique à la construction d'un espace de problématisation, tenue à Lyon le 10 juin 2013.

¹² Voir par exemple Jonnaert et Lenoir (1993) ; Raisky et Caillot (1996) ; Terrisse (2000) ; Mercier, Lemoyne, Rouchier (2001) ; Jonnaert et Laurin (2011) ; Venturini, Amade Escot, Terrisse (2002) ; Maury et Caillot (2003) ; Perrin-Glorian et Reuter (2006) et la *Revue Française de Pédagogie* n°141 (2003).

intérêts de cette posture. La comparaison est le principe de base sur lequel j'ai basé mon travail et mes analyses. J'ai privilégié les comparaisons en synchronie portant sur les pratiques d'affichage selon les disciplines et les pédagogies. J'ai comparé les disciplines et différentes pédagogies. Pour les comparaisons selon les pédagogies, j'ai retenu d'un côté des classes à pédagogie « Classique »¹³ dont les enseignants ne déclarent pas de pratiques innovantes et de l'autre, des classes présentant des pédagogies alternatives¹⁴ comme la pédagogie « Freinet »¹⁵, la pédagogie « Montessori » ou encore la pédagogie de « Projet ». Ceci afin d'analyser le plus précisément possible les effets spécifiques de ces différentes pédagogies. J'ai été confrontée à la difficulté de trouver une classe fonctionnant avec une pédagogie ni « Classique » ni « Freinet ». J'ai rencontré une enseignante d'un groupe scolaire pratiquant la pédagogie « Montessori » de manière revendiquée et un enseignant pratiquant la pédagogie de « Projet » qui permet la comparaison mais à titre réduit¹⁶.

Des choix méthodologiques : corpus de documents de recherche

La spécificité de mon approche consiste à focaliser mon attention sur les disciplines mobilisées dans les affiches et plus particulièrement encore, sur l'organisation de celles-ci dans différentes pédagogies. J'ai fait le choix d'une diversité des types de données et de méthodes de collecte pour construire mon approche des pratiques d'affichage enseignantes. Ceci, pour rendre compte de l'épaisseur et de la complexité du réel d'une classe. Ce corpus de documents de recherche se compose précisément d'un questionnaire à destination des enseignants de CM1-CM2. Douze classes d'observation ont été sélectionnées. Il était indispensable que les enseignants acceptent les conditions de cette recherche, à savoir un entretien d'environ une heure et demie et les photographies

¹³ J'appelle pédagogie « Classique » la pédagogie non marquée par l'appartenance à un mouvement pédagogique. Cet enseignement est caractérisé par un cours magistral dialogué.

¹⁴ J'insiste sur le fait que ces établissements s'inspirent des pédagogies « Freinet » et « Montessori », les enseignants en suivent les principes mais les adaptent nécessairement aux contextes de leurs classes.

¹⁵ Les modalités pédagogiques mises en place dans ces classes se réclament des principes construits par Célestin Freinet mais ne constituent que des actualisations singulières de ceux-ci.

¹⁶ En effet, j'ai pu visiter ces classes et photographier les affiches mais je n'ai pas mené d'entretiens avec les élèves. De plus, je n'ai observé qu'une seule classe fonctionnant en pédagogie « Montessori » et une classe en pédagogie de « Projet ».

de leur salle de classe, les temps d'observation de leur classe et les questionnaires et les entretiens avec leurs élèves.

Le choix de cette diversité de données (entretiens, prise de photographies, questionnaires et observations) se justifie par le souhait d'établir une approche qualitative mais surtout par une volonté d'élargir mon questionnement sur les pratiques d'affichage et de croiser les discours sur ces dernières afin d'accroître la pertinence de mes résultats. Ces différentes composantes, ces différents documents de travail recueillis, constituent mon *document de recherche* au sens d'Isabelle Delcambre et de Dominique Lahanier-Reuter (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2003 : 126). C'est-à-dire que ces documents très différents sont unifiés par le chercheur que je suis pour constituer le document de recherche.

Le questionnaire à destination des enseignants a permis d'identifier des modes et des conditions d'utilisation des affiches reconstruits à partir de déclarations de pratiques. Un autre questionnaire, cette fois-ci à destination des élèves, a permis de reconstruire leurs représentations des systèmes d'affiches de leurs classes et leurs « ressentis ». Les entretiens et les séances de classe retranscrits fournissent un matériau important pour décrire les pratiques d'affichage. La recherche qualitative menée met en œuvre plusieurs procédures de triangulation¹⁷ méthodologique visant à croiser les sources (enseignants, élèves), les modes de recueils (entretiens semi-directifs, photographies de l'espace-classe, entretiens avec les élèves) et les modes d'analyse (Capdevielle-Mognibas *et ali.*, 2008) Cette stratégie de recherche vise à renforcer la validité et la rigueur de ma démarche de construction de savoirs.

Afin de compléter mon corpus, j'ai utilisé d'autres données pour reconstruire la pratique des affiches en croisant les espaces de prescriptions et de recommandations. Dans cette perspective, je me suis arrêtée sur l'étude des textes officiels de 2002 et 2008, fondement des disciplines à l'école primaire. Ce travail est complété par l'analyse de six sites de circonscription et de neuf blogs d'enseignants. Il s'agit de construire une approche

¹⁷ Selon Louis Cohen et Lawrence Manion (1980), la triangulation peut être définie comme l'usage de deux ou plusieurs méthodes dans la collecte de données lors de l'étude d'un aspect du comportement humain.

de la pratique des affiches à travers la place qui lui est réservée dans ces documents pour la classe et pour les enseignants.

Un plan et des choix d'écriture selon quatre espaces

Cette introduction a pour premier objectif d'aider le lecteur à situer la recherche présentée. L'organisation de la thèse est basée sur les quatre espaces qui, selon Yves Reuter (2007a : 59) concourent à la construction des disciplines et qui permettent de saisir les configurations des disciplines (Reuter & Lahanier-Reuter, 2007) : celui des prescriptions, celui des recommandations, celui des représentations et celui des pratiques.

L'ensemble de cette thèse se décline en huit chapitres. Le premier reconstruit la nécessité pour les didactiques de questionner les pratiques d'affichage (Chapitre 1). La notion d'affiche est ensuite discutée (Chapitre 2). Les pratiques d'affichage doivent être appréhendées dans leurs contextes officiels à travers les textes prescriptifs et les recommandations (Chapitre 3). Le chapitre suivant est consacré à la méthodologie de l'analyse des univers des affiches (Chapitre 4). Les modes d'organisation des disciplines sur les affiches sont ensuite présentés (Chapitre 5) ainsi que leurs utilisations effectives (Chapitre 6). Les pratiques d'affichage sont ensuite appréhendées dans leur contexte disciplinaire à partir des conceptions des enseignants, de leurs pratiques déclarées d'affichage (Chapitre 7) et des diverses reconstructions des élèves (Chapitre 8). Mon objet de recherche se construit dans l'analyse du discours des praticiens et de celui des élèves, et tente d'identifier leurs représentations et leurs conceptions de l'affiche, telle qu'ils disent la pratiquer, telle qu'ils s'y investissent. La caractérisation des pratiques d'affichage se construit, par conséquent, à partir de l'analyse de divers discours de nature différente qui contribuent à des modélisations dans les espaces didactique et institutionnel, celui des manuels scolaires, des pratiques enseignantes et des pratiques des élèves.

Les questions méthodologiques sont traitées spécifiquement dans chaque chapitre puisque les documents de recherche et les choix méthodologiques divergent selon les finalités que vise chacun des modes de recueil. Chaque chapitre s'ouvre sur une introduction qui sert à expliciter son enjeu dans la construction de cette thèse. Les conclusions ont pour fonction de mettre en exergue l'apport de chaque chapitre quant à la

connaissance des pratiques d’affichage et à leur spécification selon les disciplines et les pédagogies.

Les citations ont des statuts différents. En effet, je cite des auteurs, les énoncés des enseignants et des élèves recueillis lors des questionnaires et également les propos des enseignants et des élèves recueillis lors d’entretiens. J’ai décidé de les distinguer par des polices différentes (citation d’auteur, citations des déclarations écrites dans les questionnaires, citations des échanges lors des entretiens). Je réserve les guillemets aux citations d’ouvrages et l’écriture en italique pour désigner, mettre en valeur un terme dans mon discours. Les citations d’entretiens sont, elles, signalées par des guillemets et le codage du tour de parole. Les citations des déclarations écrites issues des questionnaires sont intégrées dans le corps du texte ou introduites à l’aide de guillemets.

Les documents de recherche en annexe sont regroupés dans le tome suivant. Les photographies des classes sont reproduites sur le CD ci-joint.

CHAPITRE 1. PENSER ET OBSERVER LES PRATIQUES D’AFFICHAGE DES ENSEIGNANTS : UN ENJEU POUR LES DIDACTIQUES

L’objectif de ce premier chapitre est de montrer l’importance de la question de la pratique des affiches pour les didactiques. Je cherche à reconstituer les principales raisons qui me permettent d’avancer que cette question est une nécessité pour les didactiques. J’ai retenu deux grands axes de problématisation : les comparaisons entre disciplines et les comparaisons entre pédagogies.

Mon projet consiste à identifier les pratiques d’affichage dans les divers espaces où les affiches se déploient, se spécifient, s’imposent. Le choix d’analyser les affiches à travers la notion de pratiques suppose d’emblée que je ne considère pas mon objet comme étant figé mais je cherche à rendre compte des différentes composantes qui le formalisent et permettent de le décrire. Pour mener à bien ce projet, quatre pistes sont envisagées et abordées en quatre parties qui définissent le processus de la notion de pratiques, telle qu’ici je la conçois.

Un premier élément d’analyse tient du contexte d’étude et explicite le choix de la catégorisation de mon objet, les affiches, comme une pratique enseignante. Un autre aspect important de mon travail est de spécifier la posture comparatiste que j’ai adoptée tout au long de ma recherche. Je désigne ainsi mon modèle d’analyse des pratiques enseignantes. Parallèlement à cette définition de mon analyse, je présente mon approche et usage de la notion de discipline. Enfin, les pratiques que j’étudie s’appuient sur des modèles pédagogiques et des modélisations basés sur les écrits et les recommandations de pédagogues. Il s’agit alors de voir comment les pratiques d’affichage peuvent être caractérisées à travers ces diverses modélisations.

1 Questionner les pratiques d’affichages, une nécessité pour les didactiques

Les affiches se déploient au sein de l’école depuis longtemps, dès 1851¹⁸ elles sont explicitement prescrites. La longévité de cet usage montre d’une part que c’est un support important dans le système scolaire et d’autre part témoigne d’une appropriation de celui-ci par les enseignants. Elles résistent à l’école malgré l’évolution technologique qui fait entrer dans les classes de nouveaux objets avec les rétroprojecteurs puis les vidéoprojecteurs. L’usage de cet objet emblématique apparaît quasi-transparent. Les affiches, objets emblématiques des classes, sont des outils¹⁹ spécifiques de l’enseignement-apprentissages²⁰. Elles ont certainement des fonctions communes aux différentes pratiques. Pourtant, des variations liées aux disciplines scolaires mais aussi à des pédagogies différentes peuvent être observées.

1.1 *Afficher, un geste professionnel peu théorisé*

Afficher est un geste professionnel²¹ qui, sans être quotidien, est partagé, de la maternelle à la fin de l’école élémentaire²² et dans différents modèles pédagogiques. Même

¹⁸ Le 28 juin 1833, la loi Guizot fait obligation à toute commune de plus de cinq cents habitants de posséder et d’entretenir une école publique. Les instituteurs investissent donc une pièce complètement dédiée à l’enseignement. Le règlement modèle du 17 août 1851 décrit que : « sur une partie du mur appropriée à cet effet, ou sur des tableaux mobiles appendus aux murs, seront tracées des maximes religieuses et morales, les mesures usuelles du système métrique, la table de multiplication, les cartes géographiques de la France et du département ».

¹⁹ Cette notion d’outil s’appuyant sur les propositions théoriques issues de l’interactionnisme social sera analysée plus finement *infra* p. 38.

²⁰ Selon Jean Houssaye (1988), il faut se méfier de l’expression « enseignement-apprentissage » qui pourrait faire croire à un processus global. Il dénonce les illusions du cours magistral. Selon lui, il est important de distinguer d’une part le processus d’enseignement et d’autre part les processus d’apprentissage. Toutefois, j’utilise cette expression car l’affiche peut faire partie, à la fois, des deux processus.

²¹ J’emprunte ce concept de geste professionnel à Dominique Bucheton (2009) et Anne Jorro (1998). Je rejoins Gérard Sensevy (2010) pour qui un geste professionnel est « une manière de faire grâce à laquelle celui qui a élaboré un rapport construit et de première main au savoir va assurer la communication de ce savoir, en général au sein d’un dispositif didactique » (Sensevy, 2010 : 4). Ce concept m’est utile en tant qu’il prend en compte la corporalité des enseignants et que cette référence au corps me permet d’envisager l’affichage comme une action.

s’il met en jeu des savoir-faire divers, sa complexité est peu reconnue et il est peu théorisé. C’est une pratique que les enseignants (débutants ou non) ne trouvent pas évidente et qui peut les mettre en difficulté²³. Il semble que cela demeure un objet impensé dans le champ des recherches en didactiques. L’affichage paraît être réduit à une technique²⁴ professionnelle qui s’apprendrait au contact d’autres enseignants.

Le domaine des affiches à l’école élémentaire, encore insuffisamment exploré, didactiquement impensé, constitue au sein de la didactique du français un thème qui ouvre de multiples questionnements de recherche. Je situe ainsi ma réflexion dans le champ de la didactique du français car souvent je m’intéresse à des écrits (en tant qu’ils s’enseignent et s’apprennent) même si je n’étudie pas exclusivement ceux appartenant à la matière scolaire « Français ».

Ainsi, je ne m’intéresse pas à un objet particulier d’enseignement. Il ne s’agit pas d’étudier comment est enseigné le passé simple, la Révolution française ou la division posée, mais d’éclairer comment les enseignants utilisent les affiches dans leurs classes. Par conséquent, je me réfère à l’enseignement comme *processus* plutôt qu’aux *effets* du processus.

Je fais un lien entre l’impensé des affiches et celui de la gestion du tableau de l’enseignant en m’appuyant, en particulier, sur les recherches d’Elisabeth Nonnon retranscrites dans son article « Le tableau noir de l’enseignant, entre écrit et oral » (Nonnon, 2000). Le tableau est l’outil didactique par excellence de l’enseignant, il est au cœur de la classe et se voit attribuer un rôle considérable dans les activités scolaires. Ecrire au tableau est un geste récurrent et spontané chez les enseignants, cependant « le tableau noir », comme le définit Elisabeth Nonnon (2000), tout comme les affiches, demeure peu

²² Les affiches se raréfient au collège et au lycée. Cependant, elles subsistent dans quelques salles « spécialisées » : la salle de Géographie, la salle de langues, la salle de Sciences...

²³ Des remarques sur les affiches de la classe sont mentionnées dans les rapports de visite des Conseillers pédagogiques et des Inspecteurs.

²⁴ Je différencie la *technique professionnelle* du *geste professionnel* car, selon moi, le geste professionnel est l’ensemble des actions, des techniques, des opérations mentales qui s’articulent entre-elles tandis que la technique est une manière de faire, d’utiliser un outil, transférable et qui est, dès lors, plus restreinte.

étudié²⁵. Ce sont, en particulier, pour ces raisons, que je mets en parallèle ces deux outils didactiques. Par *outil didactique*, à la suite de Sylvie Plane et Bernard Schneuwly (2000), j’entends tout artéfact introduit dans la classe servant l’enseignement et les apprentissages.

Paradoxalement, alors que le domaine des recherches portant sur les pratiques enseignantes est immense, les didactiques laissent de côté des pans de la réflexion existante sur les outils pédagogiques²⁶ dans l’enseignement-apprentissages (les manuels scolaires, le tableau, les cahiers des élèves) et les questionnements constitués par les affiches. Les pratiques d’affichage s’appuient sur de nombreux savoirs professionnels et sont révélatrices de plusieurs tensions inhérentes aux activités d’enseignement. Cette nécessité d’un focus sur les pratiques d’affichage pour les didactiques s’explique essentiellement par le souci d’approfondir la réflexion sur les affiches au sein des disciplines et des pédagogies dans la logique d’un projet comparatiste.

1.2 Les affiches dans un lieu spécifique : les classes de l’école élémentaire.

Les affiches qui m’intéressent dans ce travail sont des affiches présentes à différents niveaux : au niveau *macro* du système scolaire, au niveau *méso* de l’école (établissement) et au niveau *micro* de la classe. Mon étude se situe à ce dernier niveau et je m’attache particulièrement aux affiches d’un lieu spécifique, les classes de l’école élémentaire. Maurice Tardif (2005) rappelle que :

L’école repose sur une structure de fonctionnement assez simple qui n’a guère varié tout au long du XX^e siècle jusqu’à nos jours. Cette structure, c’est la classe dans laquelle travaille un seul enseignant avec, disons, en moyenne 25 à 35 élèves. Cette classe

²⁵ Même si quelques recherches en didactique sur le tableau existent. Par exemple, des travaux en didactique du français (Nonnon, 2000) mais aussi en didactique des mathématiques (Robert & Vanderbrouck, 2003).

²⁶ Il faut signaler le n°22 de la revue *Repères* (2002) : *Les outils d’enseignement du français*, sous la direction de Sylvie Plane et Bernard Schneuwly et le tout récent n° 60 (2014) : *Outils*.

”modèle” se retrouve partout et chaque pays la reproduit, avec certaines variations, comme cellule de base de son système d’enseignement. (Tardif, 2005 : 11).

En France, l’organisation se fait par classe, les élèves sont regroupés selon l’âge, puis selon le niveau scolaire et ensuite, dès le collège, selon le choix des disciplines optionnelles. La nature du travail des enseignants est définie par cette organisation : on dit d’ailleurs d’eux qu’ils *font classe*. Ce terme « classe » a plusieurs sens. Il désigne comme on vient de le voir le travail des enseignants dans l’expression « faire classe » mais aussi un groupe d’élève de même âge comme dans l’expression « ma classe » ou la salle dans laquelle travaille le groupe d’élève « la salle de classe » ou encore le temps pendant lequel le groupe d’élèves se réunit « la journée de classe ». Le plus souvent j’utilise ce terme pour désigner le lieu.

Un élève rencontre lors de sa scolarité, (qui dure une douzaine d’année), quelques dizaines d’enseignants (un enseignant par niveau en élémentaire puis une dizaine d’enseignants par année au collège et au lycée). L’élève rencontre ces enseignants dans des lieux particuliers, telle classe de tel établissement. L’espace y est contraint de façon stricte et l’essentiel de l’enseignement a lieu dans l’établissement scolaire, dans des salles de classe, des espaces fixes, fermés et délimités. Ces espaces sont la division de référence à l’école dans lesquelles les enseignants exercent leur activité professionnelle.

J’aborde la question de la classe comme délimitation d’un espace. Cela me permet de penser les affiches comme appartenant à une pédagogie, à des disciplines mais aussi comme appartenant à un lieu. Les pratiques des affiches, quelles qu’elles soient, répondent à un ensemble de pratiques liées aux disciplines et aux différentes pédagogies. C’est pourquoi mon étude se poursuit sur la construction d’une posture comparatiste afin de voir comment la comparaison comme outil méthodologique me permet d’identifier des modes d’utilisation diversifiés des affiches.

2 Construction d’une posture comparatiste

2.1 L’inscription de mon travail dans la didactique comparée

Inscrire la production de cette thèse dans le champ de la didactique comparée m’amène à interroger la manière dont on peut le caractériser. Yves Reuter propose de définir les didactiques comme « les disciplines de recherche qui analysent des contenus (savoirs, savoir-faire...) en tant qu’ils sont des objets d’enseignement et d’apprentissage, référés / repérables à des disciplines scolaires » (Reuter, 2007/2013 : 65). Cela renvoie une nouvelle fois à l’importance des disciplines scolaires dans le projet de connaissance des didactiques et aux questions difficiles attachées à la définition des notions de discipline de recherche et de discipline scolaire (*supra* p. 34).

Les premières didactiques émergent dans les années 1970. Ces disciplines de recherche sont attachées aux disciplines scolaires auxquelles elles se rapportent : didactique des mathématiques, du français langue étrangère, du français langue maternelle, des sciences et des langues. Les autres didactiques se sont formées progressivement depuis cette époque : didactiques de l’éducation physique, de l’histoire, de la philosophie, des sciences économiques et sociales (Sarremejane, 2001). Philippe Sarremejane montre que derrière la même dénomination « didactique », chaque didactique disciplinaire a une histoire particulière et singulière. Il montre ainsi qu’il existe de nombreuses différences entre elles comme leurs lieux d’émergence, les liens qu’elles entretiennent avec leurs disciplines de référence, les positions institutionnelles des didacticiens, les lieux de légitimation des productions scientifiques, etc.

Dans un premier temps, les recherches menées en didactique se sont toujours explicitement réclamées d’une didactique disciplinaire précise afin de se différencier des disciplines connexes comme la psychologie ou la pédagogie, par exemple. Cette consolidation des travaux des didactiques des disciplines était indispensable pour permettre un projet comparatiste (Daunay, 2007/2010 : 76). Depuis presque trois

décennies²⁷ les didactiques disciplinaires s’engagent dans un projet comparatiste. La didactique comparée est donc un projet récent²⁸.

Il existe en fait, au moins, deux projets de didactique comparée : la comparaison entre les didactiques et la comparaison didactique des enseignements-apprentissages. Selon Yves Reuter (2007a), le projet de connaissance de la didactique comparée repose sur les deux principes fondamentaux de la comparaison des disciplines scolaires ou des didactiques et de la construction d’outils (conceptuels et méthodologiques). Bertrand Daunay (2007/2013 : 76) relève quatre perspectives de recherche en didactique comparée engendrées par ces deux grandes entrées :

- La première perspective est la confrontation des notions et des concepts communs à différentes didactiques pour observer leurs différents usages. Cette approche a été menée dès les années 1990 au début du projet comparatiste (Raisky, Caillot, dir. 1996).
- La deuxième perspective cherche à étudier les interactions entre un contenu, un enseignant et des élèves. Dans cette approche, la didactique comparée cherche à différencier le générique du spécifique.
- Une troisième perspective du projet comparatiste est de confronter les didactiques entre elles pour les comparer globalement et ainsi déterminer pour chaque didactique disciplinaire ce qui est lié aux objets d’enseignement et d’apprentissages qu’elle étudie et ce qui vient de la discipline théorique qu’elle constitue.

²⁷ La didactique comparée est née dans les années 1990 (Jonnaert, dir., 1991 ; Raisky, Caillot, dir., 1996) pour confronter des concepts communs.

²⁸ Le premier colloque de l’ARCD²⁸ a eu lieu à Genève en janvier 2009, il avait pour titre « Où va la didactique comparée ? » et pour but de faire le point sur l’état d’avancement des travaux de ce champ didactique récemment constitué en s’interrogeant sur différents aspects des pratiques d’enseignement et d’apprentissage. Le deuxième colloque de l’ARCD qui a eu lieu à Lille en janvier 2011 a plutôt mis l’accent sur un type de comparaison particulier, portant sur la spécification des contenus selon les disciplines. J’y ai présenté une partie de mon travail. Les actes de ce colloque ont été publiés dans un ouvrage intitulé *Les contenus disciplinaires, Approches comparatistes*, B. Daunay, Y. Reuter et A. Thépaut (éds) en janvier 2013 dans lequel figure ma contribution « Points communs et variations entre affichages selon les disciplines » (p.51-62). Le troisième colloque, qui s’est tenu à Marseille en janvier 2013, a eu pour objet les savoirs et les compétences. Les chercheurs, grâce à des approches comparatives de l’organisation des contenus et des formes de l’étude, ont étudié leurs variations et constantes disciplinaires, institutionnelles et culturelles.

- La dernière approche consiste à comparer les principes méthodologiques des différentes didactiques. Cela, pour en déterminer les points communs ou au contraire les différences liées à leurs épistémologies, les objets d’enseignements et d’apprentissages étudiés par exemple.

Ces quatre approches cherchent en fait à distinguer les ressemblances et les différences existant au sein des didactiques.

Le projet de connaissance de la didactique comparée suscite des débats (comme toute discipline de recherche). Ces deux auteurs (Daunay & Reuter, 2013 : 21) montrent l’importance de la question des contenus disciplinaires dans ce champ (leur mode d’organisation selon les disciplines, leurs manières de spécifier l’enseignement et les apprentissages disciplinaires ainsi que leurs modes de circulation entre les disciplines).

2.2 La comparaison comme outil méthodologique

2.2.1 La comparaison entre disciplines

Les deux projets de la didactique comparée dégagés par Yves Reuter me permettent de préciser les enjeux de ma question. Dans ce premier axe les questions portent sur les manières dont les affiches spécifient les modes d’organisation des disciplines et les manières dont elles sont spécifiées par ces derniers. Ce premier axe de la comparaison entre disciplines amène à deux questionnements. Le premier vise à préciser comment les disciplines sont mises en œuvre dans les affiches. Comment elles sont organisées selon les disciplines ? De quelles significations ces organisations sont-elles porteuses ? Par exemple, la Conjugaison dans les affiches a-t-elle le même sens quand elle est organisée en listes ou en textes ? Une organisation des affiches par sous-disciplines a-t-elle le même sens en Mathématiques qu’en Français ? Le second axe touche à l’image des disciplines : je fais l’hypothèse que ce que les enseignants choisissent d’afficher dans telle ou telle discipline contribue à la définition des objets de la discipline, de ses valeurs et de ses hiérarchies. Cette hypothèse rejoint celle d’Anne-Marie Chartier et de Patricia Renard, à propos des cahiers :

Les choix des enseignants concernant l’utilisation des cahiers scolaires ont des enjeux pragmatiques (sur l’organisation du travail), pédagogiques (sur la gestion des traces écrites et leur utilisation), et cognitifs (sur la classification des savoirs en acte ainsi effectués (Chartier et Renard, 2000 : 135).

Les affiches seraient révélatrices de choix sur l’importance des disciplines, des sous-disciplines conférée par les enseignants, de la place accordée aux élèves selon les classes.

La comparaison entre les disciplines revêt donc plusieurs intérêts. C’est un outil méthodologique très intéressant qui permet de dénaturiser le milieu dans lequel elles se déploient, et donc « de faire face aux processus de naturalisation propres à une entrée disciplinaire exclusive » (Mercier, Schubauer-Leoni, Sensevy, 2002 : 5). Cependant, il me semble qu’il existe plusieurs précautions à prendre dans la démarche comparatiste : celle de ne pas accentuer ni les ressemblances ni les différences et celle de pas omettre que l’absence d’éléments est un résultat intéressant. C’est-à-dire que les disciplines ne se définissent pas seulement par les différences qui existent entre elles mais que les absences m’alertent également sur les choix des enseignants. Par exemple, la présence ou l’absence d’affiches d’expression écrite peut être révélatrice de la place accordée à cette pratique dans une classe.

Un axe de recherche important au sein de l’équipe Théodile-CIREL est la comparaison des différentes disciplines scolaires d’un point de vue didactique. Les chercheurs ont pour objectif théorique la spécification des concepts essentiels des didactiques et des méthodes de recherche dans les différentes didactiques²⁹. Le laboratoire Théodile-CIREL privilégie deux directions de recherche : les pratiques langagières et les représentations. L’étude des pratiques langagières dans les différentes disciplines est importante car l’enseignement comme les apprentissages passent par des médiations langagières. On peut ainsi étudier la description, les genres oraux ou écrits comme la dissertation en Français, en Philosophie, en Economie ou encore la notion d’ « univers de

²⁹ Les membres du laboratoire Théodile-CIREL ont par exemple écrit un *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, dirigé par Yves Reuter, et ont organisé quatre séminaires internationaux sur les méthodologies en didactiques ayant donné lieu à publication d’actes aux Presses Universitaires du Septentrion.

l’écrit » (Lahanier-Reuter et Reuter 2002 ; Giguère & Reuter 2003b; Constant-Berthe 2006; Denizot 2008 ³⁰).

J’utilise la notion d’univers de l’écrit comme axe d’observation. L’univers de l’écrit désigne « l’ensemble des écrits mis à disposition des élèves et des activités écrites pratiquées en classe » (Giguère et Reuter, 2003b : 103). Or, les affiches sont une constituante de ces univers de l’écrit et il me semble que l’analyse précise de *l’univers des affiches* dans une classe permet de rendre compte de pratiques en contexte.

J’ai choisi de considérer les affiches comme appartenant à un *genre disciplinaire*³¹ ; ce qui me permet d’analyser leurs formes langagières dans toutes les disciplines. En effet, chaque discipline produit ses propres affiches qui ne sont pas toujours distinguées par des dénominations différentes. Ainsi, celle d’un compte rendu de sortie au musée n’a pas grand-chose à voir avec celle des règles de la classe ou celle d’une production d’Arts visuels. Les différences disciplinaires se retrouvent masquées car tous ces écrits sont désignés par le même terme. Je relie la notion de genre à celle de pratiques pour décrire les fonctionnements disciplinaires des affiches dans les classes. C’est-à-dire que les affiches appartiennent à un genre disciplinaire en tant que *produits* et dans le même temps l’affichage des enseignants est l’une des *pratiques* de l’affiche (on peut aussi créer des affiches, lire des affiches ; cela peut être fait par les enseignants, les élèves ou d’autres acteurs scolaires...).

Mon travail s’inscrit au croisement entre didactiques, didactique comparée, pédagogie et analyse du travail. La didactique, en tant qu’espace de recherches, me permet d’analyser les contenus, objets d’enseignement et d’apprentissages présentés sur les affiches. L’intérêt que je trouve à adopter une posture comparatiste entre disciplines scolaires est de pouvoir distinguer le générique du spécifique. Ainsi, je cherche à

³⁰ Je cite ces textes parmi une longue liste possible pour montrer comment la problématique du comparatisme fédère les travaux de l’équipe Théodile-CIREL.

³¹ J’utilise le qualificatif *disciplinaire* pour me référer explicitement à la formalisation de cet objet dans les différentes disciplines. Cela me permet de rendre compte de ce qui est commun aux affiches en tant que genre scolaire et en tant que genre disciplinaire (se formalisant dans certaines disciplines).

comprendre les spécificités des pratiques d’affichage pour cerner les différences et les ressemblances des pratiques mises en œuvre dans les différentes disciplines. Je porterai donc un regard comparatif sur les disciplines scolaires du cycle 3.

J’ai choisi de travailler au cycle 3 car, d’un cycle scolaire à un autre, le nombre de disciplines augmente. Certaines disciplines apparaissent et certaines se spécifient comme les Sciences, par exemple, qui deviennent les SVT³², la technologie et la physique-chimie. On peut donc considérer que le passage d’un cycle à l’autre permet aux élèves d’entrer en disciplines, et de cette manière d’entrer dans des modes de pensée, et des modes de parler spécifiques.

2.2.2 La comparaison entre pédagogies

La comparaison entre des classes à pédagogies contrastées est le deuxième type de comparaison sur lequel mes analyses s’appuient. J’ai retenu d’un côté des classes à pédagogie « Classique » dont les enseignants ne déclarent pas de pratiques innovantes et de l’autre, des classes présentant des pédagogies alternatives comme la pédagogie « Freinet »³³, la pédagogie « Montessori » ou encore la pédagogie de « Projet ». Ceci afin d’analyser le plus précisément possible les faits spécifiques de ces différentes pédagogies. J’ai été confrontée à la difficulté de trouver une classe fonctionnant avec une pédagogie autre que « Classique » ou « Freinet ». J’ai rencontré une enseignante d’un groupe scolaire pratiquant la pédagogie « Montessori » de manière revendiquée et un enseignant pratiquant la pédagogie de Projet.

Je propose de considérer qu’une affiche s’analyse au sein d’un système d’affiches, propre à telle pédagogie, telle classe, tel enseignants, tels élèves, tel espace... Ce système définit le statut de l’affiche, son importance, sa fonctionnalité ses relations avec les autres affiches.

³² SVT : Sciences de la Vie et de la Terre.

³³ Les modalités pédagogiques mises en place dans ces classes se réclament des principes construits par Célestin Freinet mais ne constituent que des actualisations singulières de ceux-ci.

2.2.3 La comparaison dans les différents espaces

J’établis mes comparaisons dans les différents *espaces* d’actualisation des disciplines (Reuter & Lahanier-Reuter, 2004/2007) : espace des prescriptions officielles (textes officiels), espace des recommandations (sites d’Inspection), espace des pratiques (blogs d’enseignants, observations dans les classes), espace des représentations (recueil des paroles des enseignants et des élèves).

Ces différents espaces me permettent de préciser des modes d’utilisation diversifiés des affiches. Ainsi, ce mode d’étude porte l’accent sur les modes d’existence différents des pratiques d’affichage et sur la multiplicité de leurs organisations. Ce choix concourt aux résultats produits.

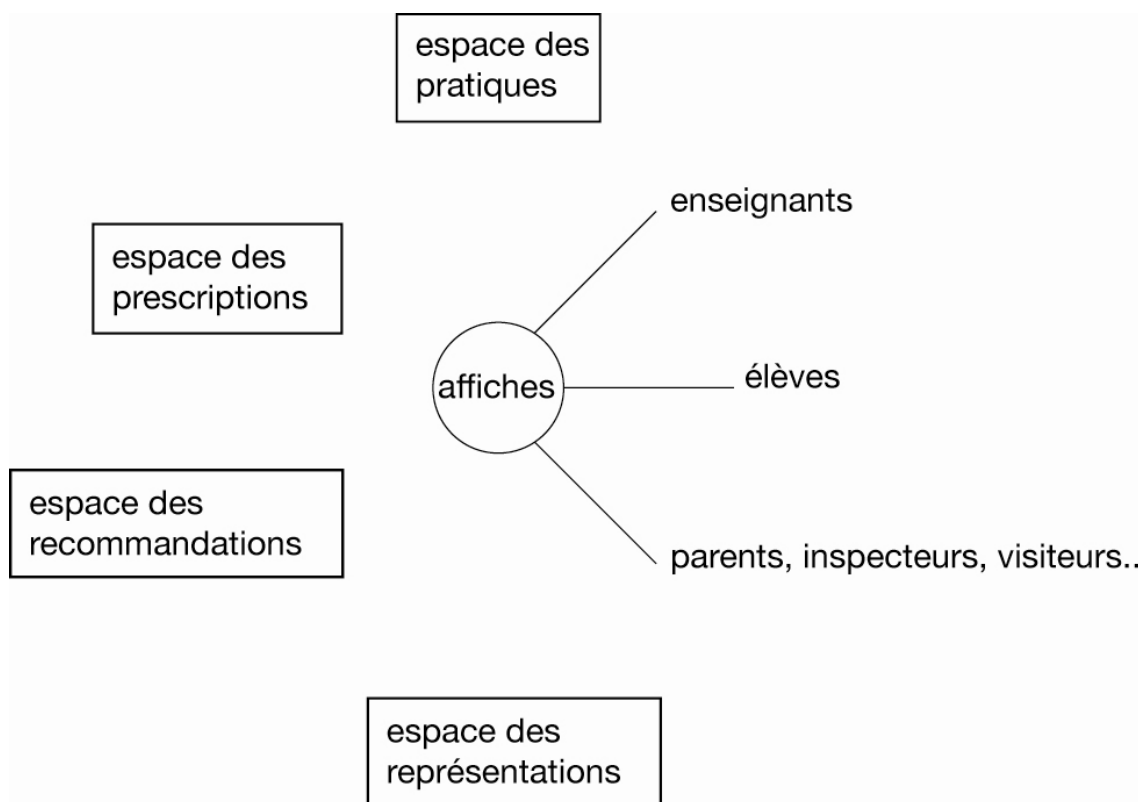


Figure 1. Les affiches au centre d’un processus (des programmes aux pratiques de classes)

2.3 Mon modèle d’analyse des pratiques enseignantes

2.3.1 Les champs de recherches sur les pratiques enseignantes

Le courant de recherche portant sur les pratiques enseignantes est très riche. Jean-Paul Bronckart (2001 : 136) constate que la question de « l’agir humain dans le monde » est devenue une question centrale dans les sciences humaines. D’ailleurs, plusieurs disciplines de recherche comme la psychologie, l’histoire ou la sociologie ont fait de celles-ci un objet d’étude. Ces différentes disciplines de recherche ont des finalités diverses (Bru, 2002). L’approche que je propose dans cette recherche est didactique car je m’intéresse avant tout à l’enseignement de disciplines scolaires et à ses processus dans les classes. Jean-Michel Baudoin et Janette Friedrich (2001) expliquent que les chercheurs s’emparent d’un nouvel objet de recherche en cherchant à comprendre ce qui se passe dans les salles de classe et en analysant l’action effective des enseignants et non plus seulement celle des élèves.

Pour situer ma recherche, je présente un rapide état des lieux des travaux sur les pratiques enseignantes selon leurs cinq principaux apports : les recherches qui rendent compte de la manière dont s’enseignent les disciplines dans les classes, celles qui permettent de mieux comprendre comment les pratiques évoluent, celles ayant pour but d’améliorer la formation des enseignants, celles centrées sur le travail enseignant en dehors de la classe ou de l’école et enfin les recherches récentes sur les écrits professionnels des enseignants. Un premier champ de recherches permet de comprendre les évolutions du métier d’enseignant (Barrère, 2002). Un deuxième champ de recherches s’inscrit dans une approche sociologique et analyse les effets du contexte social sur les pratiques enseignantes en mettant en exergue, par exemple, la notion de crise de la relation éducative et pédagogique (Dubet & Martucelli, 1996). Certaines recherches ont pour objet l’évolution du système éducatif.

Un troisième champ de recherche étudie les pratiques en classe pour améliorer la formation des enseignants. Les chercheurs de ce champ analysent les pratiques dans le but

de former les enseignants. Certains de ces chercheurs peuvent être impliqués et participer en mettant en place des dispositifs de recherche-action (Bru, 2002). Par exemple, l’axe de recherche ergonomique s’est beaucoup développé ces dernières décennies. Il a pour but d’améliorer les pratiques en analysant les tâches des élèves avec pour visée la professionnalisation du métier d’enseignant (Altet, 1994 ; Bru, 2002). En didactique du français, des chercheurs veulent agir sur les pratiques, notamment celles de lecture (Fijalkow & Fijalkow, 1994 ; Goigoux, 2002, 2005, 2007 ; Nonnon & Goigoux, 2007 ; etc.).

Un quatrième champ de recherche a pour objet l’agir professoral, « l’agir langagier où s’entrelacent parole, pensée, action et relation » (Jorro, 2004 : 3). Le cinquième champ de recherches sur les pratiques enseignantes est constitué par les études des écrits professionnels des enseignants. C’est une piste de réflexion en plein essor dans laquelle les chercheurs (Daunay & *ali* 2011) interrogent ce que les écrits et leurs modes de production disent des savoirs disciplinaires en jeu, des modalités de leur enseignement et apprentissage.

Ce bref tour d’horizon des différentes analyses des pratiques enseignantes n’est pas exhaustif. Je n’ai pas cherché à les hiérarchiser car je pense que chacune de ces approches, dans sa spécificité, fournit un regard différent et je les considère donc comme complémentaires. Les entrées conceptuelles peuvent être distinctes avec « les activités enseignantes » pour Danièle Périsset Bagnoud, le « travail enseignant » pour Maurice Tardif et Louis Levasseur, l’« action enseignante située » pour Léopold Paquay ou encore les « pratiques enseignantes » pour Marc Bru (Marcel, 2004 : 15). Je m’efforce, pour ma part, d’étudier le travail tel que les enseignants eux-mêmes le conçoivent et l’exercent. Les classes que j’observe sont analysées pour décrire les affiches à travers leurs pratiques. Je cherche donc à les étudier dans une visée heuristique. Dans cette perspective, je souhaite rassembler et confronter des éléments de différentes dimensions : description, compréhension et explication des pratiques d’affichage. Cela, notamment parce que « pour comprendre l’activité des enseignants en référence à l’étymologie latine *comprendre* (prendre ensemble), ou *comprehendere* (saisir), la didactique doit avoir pour projet de saisir

ensemble toutes les dimensions de cette activité » (Goigoux, 2007). Jacky Beillerot le dit autrement : « L’analyse implique la reconnaissance qu’un ensemble est constitué de parties qui, identifiées, permettront d’atteindre les noyaux, les insécables de cet ensemble. A l’inverse, l’agencement de ces parties permettrait de retrouver l’ensemble dans son intégrité. » (Beillerot, 1996 : 12).

Dans le cadre théorique que je construis, je considère que l’enseignant n’est pas seulement un agent mais aussi un auteur qui cherche à améliorer la société dans laquelle il vit par ses pratiques dans sa classe, je le considère comme un *pratiquant de sa salle de classe*.

Dans le sens le plus courant, est alors pratique toute application de règles, de principes qui permet d’effectuer concrètement une activité, qui permet donc d’exécuter des opérations, de se plier à des prescriptions. Ainsi contrairement à la perception commune et superficielle du terme, qui imposerait d’ailleurs l’identité entre connaissance pratique et connaissance commune, la pratique, bien qu’incluant l’idée de l’application, ne renvoie pas immédiatement au faire et aux gestes, mais aux procédés pour faire. La pratique est tout à la fois la règle d’action (technique, morale, religieuse) et son exercice ou sa mise en œuvre. C’est la double dimension de la notion de pratique qui la rend précieuse : d’un côté, les gestes, les langages, les conduites ; de l’autre, à travers les règles, ce sont les objectifs, les stratégies, les idéologies qui sont invoqués. Les pratiques sont des objets sociaux, abstraits et complexes et ne sont pas des données brutes immédiatement perceptibles. Elles ne peuvent se comprendre et s’interpréter que par l’analyse. (Beillerot, 1996 : 12-13).

Selon Roland Goigoux « l’activité de l’enseignant est considérée comme le résultat d’un compromis entre des rationalités multiples : les objectifs didactiques et pédagogiques des enseignants, leurs propres buts subjectifs, ainsi que les contraintes et les ressources de leur milieu de travail. » (Goigoux, 2007). L’enseignant a donc des choix à effectuer et des décisions à prendre.

2.3.2 Place des affiches parmi les écrits professionnels des enseignants

Peu de chercheurs se sont intéressés à la production écrite des enseignants. Pourtant, des recherches en didactique du français (Nonnon, 2000 ; Hassan, 2014 ; Daunay, dir., 2011) et en didactique des mathématiques (Robert & Vanderbrouck, 2003)

montrent que l’écriture au tableau est une pratique fondamentale mais aussi peu étudiée, peu formalisée. C’est également le cas des affiches. Toutefois je relève le travail de thèse de Françoise Capacchi (2006) sur les adaptations des salles de classes par les enseignants (selon leurs pratiques et au cours du temps). Elle s’intéresse surtout à l’organisation matérielle avec l’agencement du mobilier, l’équipement et la structure de l’espace de la salle de classe. Cependant, elle étudie aussi les utilisations des murs des classes par des enseignants qu’elle nomme « titulaires » ou « nomades » (remplaçants). Cette recherche montre que l’enseignant nomade utilise plutôt des affiches temporaires (ou n’investit pas du tout les murs) et que les affiches permanentes sont réservées aux enseignants titulaires. D’autre part, quelques recherches ont eu lieu sur le tableau (par exemple Nonnon, 1991 ou Robert et Vandebrouck, 2003), outil assez proche des affiches par certains aspects mais très différent par d’autres. Un autre travail est lié aux productions écrites des enseignants, celui de Mireille Gachet-Delaborde sur les univers graphiques dans les classes de maternelle³⁴ (Gachet-Delaborde, 2009) qu’elle a poursuivi dans un ouvrage récent (Gachet-Delaborde, 2014) à destination des enseignants.

Les écrits professionnels dans le travail enseignant sont un objet de recherche émergent. Or, certaines affiches produites par les enseignants comme les progressions, par exemple, peuvent être considérées comme des *écrits professionnels* des enseignants présents sous les yeux des élèves. Ils relèvent ainsi de l’écriture de travail (Delcambre, 1997) dans la mesure où à travers eux les enseignants effectuent des tâches professionnelles telles que préparer une séance et la mener. Des chercheurs (sous la direction de Bertrand Daunay, 2011) ont recueilli le discours d’enseignants à partir de questionnaires et d’entretiens sur les écrits qu’ils produisent dans le cadre de leur métier. C’est à la quinzième place que nous retrouvons les affiches après notamment les préparations, les exercices, le cahier journal ou les évaluations par exemple. Le fait que les

³⁴ Dans sa thèse, Mireille Gachet-Delaborde a cherché à analyser les usages scolaires des objets écrits conçus par les enseignants de GS (dernière année de maternelle). Elle a relevé les formes les plus fréquentes qui peuvent être collectives telles que des affiches, des listes d’élèves, des séries de mots utilisés dans des activités ritualisées, ou individuelles telles que des étiquettes.

affiches soient dans les items les plus fréquemment cités (Daunay, 2011 : 17) montre leur appartenance aux écrits professionnels et leur importance pour les enseignants.

Le paradigme dans lequel j’inscris ma recherche considère que l’une des caractéristiques de l’activité de l’enseignant est qu’elle est médiatisée par des *instruments didactiques* (Goigoux, 2007). L’activité des enseignants est liée aux instruments qu’ils utilisent. Roland Goigoux examine ceux-ci à la suite de Pierre Rabardel (1995) sous deux aspects : les artefacts (les objets concrets comme les manuels ou encore comme les affiches) et les schèmes d’utilisation (la manière dont les enseignants utilisent ces artefacts). Ces schèmes d’utilisation ont, selon lui, une dimension sociale car ils sont communs aux membres d’un même milieu de travail que constitue l’école. Roland Goigoux (2007 : 60) considère l’activité instrumentée « comme le résultat d’une tension entre, d’une part, les exigences normatives de l’instrument et des prescriptions professionnelles et, d’autre part, les efforts que fait le maître pour ”réélaborer, structurer, resingulariser les artefacts et les modalités de l’usage” (Rabardel, 1995 : 14) pour son propre compte ».

Selon Viviane Folcher et Pierre Rabardel (2004), les approches de l’activité médiatisée par les artefacts se centrent sur l’usage des outils culturels. Ils considèrent la médiation de l’activité humaine par les artefacts comme le fait central qui transforme les rapports du sujet au monde (Vygotski, 1930/1985). Ainsi, les outils issus de la culture sont des artefacts qui font l’objet de transmission, d’appropriation et de développement dans le contexte professionnel comme dans la vie quotidienne. Je me situe à ce titre dans cette interprétation de la notion d’artefact. Si je choisis le terme *outil* c’est pour renvoyer à l’idée de travail car les pratiques des enseignants sont bien liées à cette dimension (Tardif et Lessard, 1999). Ainsi, ce terme renvoie à une préoccupation praxéologique d’outillage (Cohen-Azria, 2007/2010 : 157). Cette activité révèle les choix des enseignants et la manière dont ils mettent en scène les objets et les contenus³⁵ à enseigner. En effet, dans leurs classes, les outils définissent en grande partie les manières d’enseigner par les

³⁵ Les contenus renvoient à des savoirs, des savoir-faire, des compétences mais aussi à des valeurs, des pratiques, des « rapports à », des comportements ou encore des attitudes (Delcambre, 2007 ; Daunay, 2010).

découpages ou les réunifications de contenus qu’ils présentent. Lev Vygotski (1934/1985) montre que les outils ont pour première fonction de transformer les modes de penser, de parler et d’agir des élèves. Cette dimension des outils est également mise en évidence par Bernard Schneuwly (2000) qui détermine une double sémiotisation en définissant les outils comme ayant pour but de servir à présenter les objets (ou contenus) aux élèves et à focaliser leur attention sur certains de leurs aspects.

2.3.3 L’analyse par la chronogénèse des pratiques enseignantes

Pour analyser les pratiques enseignantes lors des observations de classe je fais appel, en plus des concepts présentés ci-dessus, à trois notions : la « topogénèse³⁶ », la « mésogénèse³⁷ » et la « chronogénèse ». Ces notions forment un système et sont indissociables pour saisir la logique des actions décrites. Ce sont des outils qui permettent de décrire des processus au sein du système didactique. Ils permettent notamment de prendre en compte le réajustement permanent des actions de l’enseignant et des élèves autour de l’enseignement-apprentissages.

Dans ma recherche, j’utilise surtout la chronogénèse, que l’on peut appeler aussi le temps didactique, qui est la répartition des contenus, des enseignements-apprentissages sur l’axe du temps. Les enseignants organisent en effet l’avancée du temps didactique, que l’on nomme parfois « progressions » dans les classes classiques. Ils gèrent la répartition des connaissances dans le temps et peuvent aussi décider de faire des retours, des

³⁶ Le concept de topogénèse est d’abord développé par Yves Chevallard (1991) et repris par Alain Mercier, Maria-Luisa Schubauer-Leoni et Gérard Sensevy, (2000 : 267). Il a notamment pour but de déterminer la place occupée par chacun dans la relation didactique. Par exemple, au lieu de transmettre directement les notions historiques à la classe, lorsque le professeur introduit la rédaction d’exposés sur les différents aspects de la vie au Moyen-âge, il modifie non seulement le milieu mais également l’espace topogénétique occupé par les élèves : ils occupent en effet une plus grande place à cet instant précis. Dans l’exemple des exposés, la frontière topogénétique se déplace car l’enseignant dévolue aux élèves plus de responsabilités. La partition topogénétique, c’est-à-dire le partage et l’occupation d’un certain type de responsabilités par l’enseignant et les élèves, me semble un outil important pour l’analyse des pratiques d’affichage car il peut dire quelque chose des attentes des enseignants.

³⁷ Une grande partie du travail de l’enseignant consiste à « agencer le milieu » (Sensevy & Quilio, 2002 : 51) dans lequel évoluent les élèves. Cet agencement du milieu correspond au processus de mésogénèse. Le processus de mésogénèse est celui de la gestion du milieu dans la classe. Il existe une différence entre milieu et mésogénèse car le milieu est considéré de façon « statique » alors que la mésogénèse introduit une vision dynamique. Cette fabrication du milieu est liée au processus chronogénétique, car chaque changement de milieu est lié à un état différent des connaissances. Le fait d’introduire les exposés pour faire avancer plus vite les élèves, par exemple, modifie forcément le milieu matériel dans lequel ils travaillent et accélère l’avancée du temps didactique.

impasses ou des avancées dans l’espace chronogénétique, lorsqu’ils estiment que cela est nécessaire. L’utilisation des exposés, évoquée précédemment, peut répondre à un objectif chronogénétique, celui de faire avancer plus vite les élèves car ils se partagent le travail sur un même sujet. Par exemple, pour mener une séquence sur l’Antiquité, l’enseignant peut proposer des observations de documents en groupes avec des questionnaires sur différentes thèses (Qui peuple la Gaule ? L’organisation de la société gauloise, le mode de vie des Gaulois, la religion des Gaulois etc.) puis une mise en commun sur une affiche pour présenter un exposé.

L’affiche est un élément du milieu qui peut concourir à la fabrication du contrat didactique. Cette notion a été introduite d’abord par Guy Brousseau pour qui le contrat didactique « est ce qui détermine, explicitement pour une part, mais surtout implicitement, ce que chaque partenaire va avoir à charge de gérer et dont il sera, d’une manière ou d’une autre, comptable devant l’autre » (Brousseau, 1982 : 50). Il définit donc le milieu comme « système antagoniste » dont l’élève a besoin pour apprendre. Yves Chevallard (1996) reprend cette notion mais, contrairement à Guy Brousseau, il montre que le milieu n’est pas forcément stable :

Bien entendu, le fonctionnement d’un système didactique fait ”bouger” le milieu : c’est même pour cela, peut-on dire, que les systèmes didactiques existent ! Certains des éléments vont être déstabilisés et cesseront momentanément d’appartenir au milieu, avant de s’y restabiliser ensuite, dans une organisation économiquement et écologiquement différente. (Chevallard, 1996 : 173-174)

En outre, Samuel Joshua et Christine Félix (2002) définissent plus largement le milieu comme « milieu à trous » avec des ignorances à combler par les élèves et leurs enseignants. Selon eux, « une partie considérable du temps d’enseignement consiste à co-construire le milieu entre professeur et élèves » (Joshua et Félix, 2002 : 92).

Il s’agit donc, d’observer et de se questionner sur un élément du milieu. Comment se constitue, selon les disciplines, l’organisation des affiches ? Telle affiche est-elle une affiche d’une discipline ou d’une sous-discipline ? Ces questions nécessitent de déterminer le point de vue qui permet de décider, par exemple, si la Géométrie est une discipline ou

une sous-discipline des Mathématiques ou encore si l’affiche portant des photographies d’une sortie au musée d’Histoire Naturelle appartient à une discipline ou à un ensemble de discipline. Cela relève de choix théoriques que je cherche maintenant à expliciter.

3 Débat sur la notion de discipline scolaire

La notion de discipline est essentielle pour les didacticiens qui s’intéressent à l’enseignement et aux apprentissages situés à l’école selon un découpage disciplinaire.

La didactique pose la question centrale des savoirs, des contenus d’enseignement, de leur apprentissage et ceci dans une institution précise. Ainsi pourrait-on dire qu’il n’y a pas de didactique : sans réflexion sur les disciplines, sur leur épistémologie ; sans références aux psychologies de l’apprentissage et aux psychologies cognitives ; sans références au contexte même de l’Institution scolaire et de son fonctionnement. (Audigier, 1986 : 16)

Dans cette partie, je propose de situer le paradoxe lié aux imprécisions autour de cette notion nodale puis de définir les disciplines à partir de ce qu’elles organisent, de ce qu’elles permettent de rencontrer, de leurs variations et de leurs finalités. Enfin, je présenterai mon utilisation du terme discipline.

3.1 Les imprécisions autour de la notion de discipline scolaire

De nombreuses imprécisions entourent la notion de discipline scolaire. Le terme est donc à interroger. L’enseignement est organisé à partir d’un découpage en disciplines quels que soient les pays (mais avec des variations). Ce découpage est basé sur une logique scolaire mais également sur des logiques extérieures à l’école.

La discipline scolaire³⁸ est un objet de recherche dans de nombreux domaines (la sociologie, l’histoire, l’épistémologie, par exemple). Dans cette partie, je cherche à préciser mes choix dans la manière dont je convoque ce concept de discipline scolaire.

Pour les didacticiens, la notion de discipline ou de matière scolaire est fondamentale puisque notre champ de recherche étudie « les contenus (savoirs, savoir-faire...) en tant qu’ils sont objets d’enseignement et d’apprentissages, référés/référables à des matières scolaires » (Reuter, 2007/2013 : 69). Cependant, plusieurs imprécisions persistent autour de cette notion :

- La discipline engendre une impression d’évidence car tout le monde passe par l’école et a donc l’impression d’avoir été confronté aux disciplines et par là de les connaître et de connaître cette notion.
- La notion de discipline est très complexe car les disciplines varient selon les pays (aux Etats-Unis, par exemple, la Grammaire n’est pas enseignée), les époques (dans les textes officiels et dans les pratiques, la Grammaire puis l’ORL³⁹ ou l’Etude de la langue ne recouvrent pas exactement les mêmes enseignements selon les évolutions historiques), les moments du cursus (les Mathématiques ne sont pas exactement la même discipline en primaire, au collège et au lycée par exemple).
- La notion de discipline recouvre une dimension matérielle. La société délimite un domaine auquel elle attribue des moyens comme des lieux spécifiques (les salles de classe) et un personnel spécifique (les enseignants). La notion de discipline recouvre aussi une dimension plus symbolique car elle est engendrée par une certaine idéologie, une certaine vision politique et culturelle.

³⁸ Le sens commun utilise généralement le terme de discipline dans un double emploi : la discipline comme mise en ordre dans la classe ou la discipline scolaire comme matière d’enseignement. Dans le cadre de cette thèse, je tiens compte de la deuxième version. Je reviendrai sur l’étude de ce terme *infra* p40.

³⁹ En 2002 la « Grammaire » est transformée en « Organisation Réfléchie de la Langue » dans les textes officiels puis redevient « Grammaire » en 2008.

- La discipline n’est pas toujours discipline scolaire, elle peut être scientifique ou encore universitaire. Le terme a donc plusieurs emplois selon les lieux de formation.

3.2 Les disciplines sont des formes d’organisation

La notion de discipline est assez imprécise mais elle est aussi aujourd’hui une question fondamentale dans les didactiques et, dans mon travail. François Audigier (2012), à partir d’André Chervel (1988) et Yves Reuter *et al.* (2007/2013 : 85-89), définit une discipline scolaire comme « tout domaine d’enseignement qui est présent dans le système scolaire avec un nom, des finalités ou buts, un curriculum, un horaire... » (Audigier, 2012 : 33).

Je rejoins Bertrand Daunay et Yves Reuter quand ils rappellent qu’il paraît indispensable de « ne pas naturaliser » cette notion (Daunay, Reuter et Thépat, 2013 : 30). La discipline est un « construit » élaboré dans un cadre spécifique. C’est ce que montre André Chervel dans une approche historique des disciplines. Cet auteur considère en effet que les disciplines scolaires ont été produites par l’école et ses agents au cours de plusieurs décennies voire de plusieurs siècles et fonctionnent comme une médiatisation au service des élèves (Chervel, 1988 : 90).

A la suite de Bernard Schneuwly, je considère les disciplines comme des formes d’organisation des contenus, des savoirs visibles dans les affiches et produites par l’école. Je m’appuie sur la définition de Bernard Schneuwly (2004 : 3), pour qui, les disciplines scolaires « délimitent des domaines du réel social qui deviennent objets d’enseignement, plus particulièrement les domaines des langues et leur usage, des savoirs scientifiques, des arts et des métiers. Elles sont donc toujours ancrées en dernier lieu dans le réel extrascolaire auquel elles donnent accès à travers des contenus d’enseignement et d’étude ». Je retiens de cette définition que les disciplines scolaires sont organisées en contenus produits par l’école, elles délimitent des contenus à enseigner (et à apprendre) et proposent des moyens pour le faire.

3.2.1 Les disciplines organisent des contenus

La notion de contenus des disciplines renvoie aux savoirs qui font l'objet d'un enseignement mais aussi à des valeurs, des pratiques, des savoir-faire ou des attitudes, des rapports à ces savoirs. Ce sont les Programmes de l'école primaire qui proposent une définition du savoir scolaire, issue de la noosphère (Chevallard, 1985/1991 : 25). La noosphère comprend tous les acteurs qui participent au processus de définition et de légitimation des savoirs à enseigner : les rédacteurs des programmes, les auteurs des manuels, les parents, les militants d'associations d'enseignants, les enseignants etc. Les influences sont donc nombreuses et variées.

En ce qui concerne l'objet de cette étude, les affiches, les médiations qu'elles assurent sont sans doute influencées par les savoirs institués dans la société et prescrits par les instructions officielles d'une part et par les connaissances que se sont appropriées les auteurs des affiches d'autre part.

3.2.2 Les disciplines organisent des mises en texte des savoirs

Lorsqu'ils deviennent des savoirs scolaires, les savoirs scientifiques subissent des distorsions qui modifient la nature-même de ce savoir. Ils sont mis en texte (dans les manuels par exemple mais aussi dans les affiches) pour devenir des objets d'enseignement. Cette notion de *mise en texte* (Chevallard, 1985/1991) m'intéresse en tant qu'elle montre que les savoirs sont sélectionnés, limités. Dans les affiches, on observe des mises en œuvre de ces sélections.

La « transposition didactique » (Chevallard 1985/1991 : 25) est un outil conceptuel qui interroge les écarts entre savoir savant, savoir prescrit, savoir enseigné et savoir appris. Cependant, même si le transfert du concept de la didactique des mathématiques au domaine du français est admis (Halté, 1992, 2005 ; Reuter, 2005, 2007), une des limites du concept de transposition didactique quand il s'agit d'acculturation à l'écrit est que la notion de savoir savant n'était pas aussi clairement circonscrite que dans le cas des mathématiques. En outre, les travaux de Samuel Johsua et Yves Chevallard (1982) sur la notion de distance en Mathématiques ont montré la simplification engendrée par la

transposition didactique pour cette notion. Michel Develay et Jean-Pierre Astolfi (1989) montrent qu’en biologie « les transformations que subit dans l’école le savoir savant doivent moins être interprétées en termes de déviation ou de dégradation [...] qu’en termes de nécessité constitutive qu’il y a à analyser comme telle » (Develay et Astolfi, 1989 : 46).

Dans cette étude, je choisis de considérer les contenus non pas comme les produits d’une transposition didactique mais plutôt comme des produits mis en forme ou encore exposés par la tradition scolaire. En outre, il me semble que la notion de transposition didactique ne prend pas en compte les pratiques des enseignants, qui selon leurs ancrages pédagogiques, leurs formations initiales, leurs élèves, ne vont pas enseigner toutes les disciplines exactement de la même manière.

3.3 Les affiches permettent de rencontrer les disciplines

Les disciplines scolaires organisent des *contenus*⁴⁰ mais possèdent aussi des *moyens* qui servent à faire comprendre, montrer, illustrer, fixer les contenus. Il s’agit des activités scolaires, des exercices et je fais entrer dans cette catégorie proposée par Bernard Schneuwly (2004) les affiches qui permettent elles aussi aux élèves de rencontrer les contenus, de les manipuler, de les répéter et de se les approprier. Je considère l’affiche comme un *moyen* d’appropriation des disciplines.

D’autre part, il me semble indispensable de ne pas naturaliser les disciplines. Elles ne sont ni naturelles ni stables. Elles évoluent constamment et sont actualisées de manière très différente selon les moments du cursus scolaire ou encore selon les pédagogies. En effet, les disciplines scolaires vivent dans les classes. Elles y sont même, en partie, construites. Les enseignants adaptent les contenus et les moyens d’enseignement. Ils renouvellent alors les disciplines avec leurs élèves dans des formes différentes. En outre, selon Yves Reuter (2007/2013 : 85-89) les disciplines existent dans différents espaces : un

⁴⁰ Voir sont organisées en *contenus*.

espace de prescriptions avec les textes officiels par exemple, un espace de recommandations avec les communiqués de l’inspecteur, des formateurs, un espace de représentations, un espace de pratiques... Ce sont avant tout les disciplines dans les espaces des pratiques qui m’intéressent dans ce travail.

3.4 Les disciplines varient dans le temps

Les disciplines varient selon les périodes du cursus, les pédagogies, les espaces mais elles varient également diachroniquement. Une des sources de ces variations sont les modifications des programmes officiels qui entraînent des redéfinitions et des mutations. Par exemple, en 2006, la création du « socle commun de connaissances et de compétences⁴¹ » a apporté une nouvelle sélection dans les contenus existants des disciplines déclinée en une liste de « connaissances », de « capacités » et d’« attitudes ». Michel Develay, dans une approche épistémologique, propose une définition des disciplines comportant cinq constituants caractéristiques : des objets, des tâches, des connaissances déclaratives, des connaissances procédurales qui permettent d’identifier une *matrice disciplinaire* (Develay 1993 : 38). Cette matrice disciplinaire est soumise à des changements. C’est un modèle qui se modifie et se recompose. Il donne l’exemple de la matrice disciplinaire de l’enseignement des langues vivantes qui se caractériserait aujourd’hui par une primauté de la communication et de la compréhension de la civilisation contre une maîtrise de la grammaire et des contenus sémantiques dans le passé (*ibid* : 39). Selon Michel Develay (2004), une discipline se caractérise par sa matrice disciplinaire structurée en trois niveaux. Au premier niveau, se trouvent les objets, les connaissances déclaratives, les connaissances procédurales et les tâches liés à la discipline. Au deuxième niveau, les connaissances déclaratives portent sur les faits, les notions, les concepts intégrateurs et les champs notionnels de la discipline. Au troisième niveau, se produit la réorganisation des concepts. Par exemple, au Cours Préparatoire français (enfants de six ans environ), le concept de temps ne s’exprime pas au même niveau qu’en

⁴¹ Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006, *Bulletin officiel* n° 29 du 20 juillet 2006.

classe de Première (élèves de seize ans). Cela, parce que « la matrice d'une discipline correspond à la structure d'une discipline. Elle évolue alors que les disciplines conservent le même intitulé » (Develay, 2004 : 63). Les concepts fondamentaux de la biologie, de la physique et de la technologie se structurent tout au long de la vie ; la scolarité n'est qu'un moment formel de la construction de ces connaissances.

François Audigier (1995) élabore un modèle des disciplines Histoire et Géographie à partir d’une analyse des textes officiels depuis plus d’un siècle. Selon lui, le modèle de la discipline est basé sur une combinaison de contenus, de méthodes et de pratiques. Cette notion de *modèle disciplinaire* est assez proche de l’idée de matrice disciplinaire développée par Michel Develay (1992/1993) ou Jean-Louis Martinand (1992). Pour André Chervel (1977), la culture scolaire se compose de l’ensemble des disciplines scolaires qui sont créées par le système scolaire, d’abord dans l’enseignement secondaire. Il montre ainsi comment la Grammaire et l’Orthographe sont des sous-disciplines historiquement créées par l’école, dans l’école et pour l’école. Il postule l’autonomie de ces deux sous-disciplines scolaires, c’est-à-dire l’absence d’un savoir savant servant de référence et donnant sa légitimité à leur enseignement.

L’école enseigne, sous ce nom, un système, ou plutôt un assortiment de concepts plus ou moins reliés entre eux. Mais trois résultats de l’analyse historique interdisent définitivement de considérer cette matière comme une vulgarisation scientifique. Elle montre d’abord que, contrairement à ce qu’on aurait pu croire, la « théorie » grammaticale enseignée à l’école n’est pas l’expression des sciences dites, ou présumées, de « référence », mais qu’elle a été historiquement créée par l’école elle-même, dans l’école et pour l’école. Ce qui suffirait déjà pour la distinguer d’une vulgarisation. En second lieu, la connaissance de la grammaire scolaire ne fait pas – à l’exception de quelques concepts généraux comme le nom, l’adjectif ou l’épithète – partie de la culture de l’homme cultivé [...]. Enfin, la genèse même de cette grammaire scolaire ne laisse aucun doute sur sa finalité réelle. La création de ses différents concepts a constamment coïncidé dans le temps avec son enseignement, ainsi qu’avec l’enseignement de l’orthographe, dans un vaste projet pédagogique. (Chervel, 1988 : 66).

Les disciplines se caractérisent donc par les fonctionnements institutionnels qui varient. Historiquement, il existe des variations et les désignations permettent de signifier les permanences et les changements entre « Français » et « Lettres » par exemple, entre « Grammaire », « ORL » et « Etude de la langue » ou encore « Musique » et « Education musicale ».

3.5 Les disciplines ont des finalités diverses

Chaque discipline possède une finalité propre, intra disciplinaire. Elle vise à former un sujet *disciplinaire* c’est-à-dire un sujet qui maîtrise les contenus de la discipline, qui pense en la discipline. Ces finalités organisent en partie le choix des contenus, des pratiques et des activités. Ces choix effectués par les concepteurs des programmes, les inspecteurs, les enseignants sont par exemple visibles par dans les textes officiels mais pourraient également se retrouver sur les affiches. Les disciplines ont également des finalités plus larges, qu’on peut appeler des finalités scolaires. A l’école, il s’agit de former un sujet qui entre dans la culture scolaire. Elles ont encore des visées extrascolaires car il s’agit de former un individu social, un citoyen épanoui. (Reuter, 2007/2013 : 86)

Le découpage en disciplines est associé à une hiérarchisation implicite pour les élèves comme pour leurs parents. Ainsi, Marc Durand (1996 : 52) explique que lors des rencontres trimestrielles parents/enseignants au collège, la longueur des queues dans le couloir est proportionnelle au statut des disciplines. Pour être plus précise, les recherches de Michel Chambon (1990) montrent que les élèves et leurs parents n’attribuent pas la même utilité et la même importance aux disciplines. Les statuts des disciplines déterminent les rapports des élèves aux apprentissages. Selon Marc Durand (1996 : 53) cette « influence s’opère par le biais de processus ”d’insertion sociale” que les psychosociologues ont analysés ». Jean-Marc Monteil et son équipe (Monteil, 1993) ont montré que les mêmes contenus, enseignés de la même manière mais en disant aux élèves qu’il s’agit soit de la discipline Géométrie soit de la discipline Dessin, détermine chez eux des attitudes et des stratégies cognitives différentes.

3.6 Mon utilisation du terme « discipline scolaire »

André Chervel (1988) distingue les notions de matières, de contenus d’enseignement et de disciplines. Selon lui, les disciplines composent les matières scolaires. Je reprends partiellement cette distinction tout en la modalisant car il ne me semble pas qu’ « orthographe » et « lecture » (disciplines scolaires de la matière « Français ») seraient sur le même plan, juxtaposées au même niveau et compartimentées, sans liens entre elles, par exemple, je les considère comme des éléments plutôt hiérarchisés et imbriqués les uns dans les autres. Je n’utilise pas le terme « matière » dans mon travail mais celui de « discipline ». André Chervel (1988 : 90) ajoute également qu’une discipline relève de la culture scolaire et a pour fonction de « fabriquer de l’“enseignable” ». Cela non dans une logique de vulgarisation scientifique d’un savoir universitaire mais au cœur même de la culture scolaire ». Au départ, le mot *discipline* désignait la gymnastique intellectuelle, la faculté de penser avant de désigner des parties, des domaines du savoir. Le premier objectif est donc bien de discipliner l’esprit en imposant des règles et des méthodes. En outre, comme il s’agit du même mot pour la « science » et pour l’école, cela pourrait faire croire que les disciplines scolaires vulgarisent directement des savoirs savants universitaires alors que c’est bien l’école qui fabrique les disciplines et leurs contenus.

Selon Guy Vincent, il existe bien « la discipline » au sens d’ordre scolaire et d’autre part « les disciplines » comme matières d’enseignement (Vincent, 2012). André Chervel ajoute que les disciplines scolaires sont constituées de cinq éléments qui peuvent varier : « un enseignement d’exposition, des exercices, des pratiques d’incitation et de motivation et un appareil docimologique » (Chervel, 1988 : 99). C’est cette définition qui est à la base de celle proposée par Yves Reuter dans le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (2007/2013 : 85). Selon lui, « une discipline scolaire est une construction sociale organisant un ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques, d’outils... articulés à des finalités éducatives, en vue de leur enseignement et de leur apprentissage à l’école ». La discipline est donc ici aussi présentée comme un cadre organisateur de différentes

composantes. Dès lors, les disciplines peuvent se réaliser selon différentes modalités exprimées par la notion de *configuration disciplinaire* au sens d’Yves Reuter (2007/2013 : 85). Il formule cette notion de configuration disciplinaire pour bien montrer qu’une discipline est à la fois prescrite, recommandée, représentée et inscrite dans les pratiques. Elle s’actualise différemment selon les époques, selon les pays mais aussi selon les niveaux du cursus et selon les filières (Reuter et Lahanier-Reuter, 2004).

Cette hésitation dans les désignations à employer (matières, disciplines, sous-disciplines...) renvoie à un problème de recherche dans lequel le chercheur doit choisir un point de vue et une échelle qui lui permettent de saisir au mieux son objet. Je tiens, à vrai dire, une autre position encore quant à la conception et à l’usage du concept de discipline dans mon travail. Pour ma part, dans cette thèse, je choisis un point de vue qui me permet de décider que le Français est une discipline et que la Conjugaison ou la Grammaire par exemple sont des sous-disciplines. Je recours dans ce travail à ces termes de « disciplines » et de « sous-disciplines » car ils permettent de mettre l’accent sur la dimension englobant/englobé de ces deux notions. Ces termes mettent en exergue notamment l’emboîtement des composantes que j’étudie précisément dans le Chapitre 5.

J’ai choisi encore d’utiliser les dénominations traditionnelles des disciplines tantôt issues des Programmes officiels et tantôt issues de la tradition scolaire, à savoir : Français, Mathématiques, Education civique, Histoire, Géographie, Education musicale, Arts visuels, EPS, Sciences et Anglais pour plusieurs raisons. La première étant que je dois être en mesure de comparer différentes données, issues de différentes pédagogies (utilisant parfois un vocabulaire⁴² qui leur est propre). La seconde étant que ces appellations traditionnelles sont partagées et font sens pour les parents, les enseignants, les Inspecteurs, etc.

Je rejoins ici Serge Quilio, Gérard Sensevy et Corinne Marlot (2004 : 2), pour qui, « on ne peut (...) penser une discipline sans penser ce que signifie ”parler la discipline ” ».

⁴² Par exemple, en pédagogie Freinet, les sous-disciplines Histoire, Géographie et Sciences sont réunies sous le vocable « Etude du milieu ».

Il s’agit pour eux de « prendre en compte à la fois l’activité langagière qui génère les énoncés produits dans les jeux de langage, et les milieux matériels et symboliques (les « formes de vie ») qui leur donnent sens et permettent à la fois leur production et leur contrôle ». De ce point de vue, *parler la discipline* (avec l’utilisation transitive du verbe) c’est comme parler une langue. C’est très différent de *parler en discipline*. Ainsi, parler Histoire diffère de parler en Histoire mais aussi de parler d’Histoire, c’est-à-dire de *parler de la discipline*. La notion de discipline implique donc de s’interroger sur celle de *communauté discursive*⁴³.

Chaque discipline [...] est aussi un “lieu” d’énonciation qui définit (et réciproquement) les conditions d’exercice de la fonction énonciative. Or celles-ci sont étrangères aux enfants en entrant à l’école. [...] L’élève, au fil de l’apprentissage, prend conscience des pratiques légitimes, hiérarchise progressivement les points de vue, orchestre et harmonise les voix contextuellement différenciées et simultanément construit le concept et son contexte de pertinence. (Jaubert, 2007 : 97)

Je ne retiens ici de ce modèle que quelques grands principes qui me permettent de réfléchir sur les différents langages des disciplines. « La conception du langage et de son rôle dans les apprentissages n’est pas la même en français, en mathématiques, en sciences de la vie et de la terre, en histoire-géographie etc. » (Bernié, 2002 : 78). Les disciplines se différencient donc par la mise en place de communautés discursives spécifiques que les élèves ont à interioriser. Cela implique que ceux-ci se construisent une *conscience disciplinaire* car ils doivent adopter des positions discursives particulières à chaque discipline. En outre, il me semble que ces différentes positions discursives se réalisent dans le langage mais aussi dans les outils comme les affiches.

⁴³ Cette notion de communauté discursive est particulièrement développée par l’équipe de l’université de Bordeaux II (cf. Bernié 2002).

4 Les pédagogies étudiées : « Freinet », « Montessori », « Projet » et « Classique »

J’appuie mon travail sur les comparaisons entre *pédagogies* et cette partie a pour enjeu de mieux saisir celles-ci telles qu’elles sont mis en place dans les classes observées. J’ai relevé deux dimensions des pratiques de ces enseignants qui me paraissent essentielles pour les comprendre et plus précisément celles d’affichage :

- les fondements de la pédagogie et les principes sur laquelle elle est fondée ;
- la mise en place de la pédagogie dans les classes observées.

Les descriptions de cette seconde dimension correspondent à ce que j’ai pu voir dans ces classes lors de mes temps d’observation, mais il me faut préciser qu’elles ne disent rien sur les *effets* des pédagogies sur les élèves. D’autre part, j’ai fait le choix de présenter chaque pédagogie de façon unie afin de souligner le fonctionnement commun des enseignants.

4.1 Le courant « Freinet »

4.1.1 Les fondements et les principes de la méthode « Freinet » :

Célestin Freinet, dans les années 1920, construit sa pédagogie en partant du constat qu’un enfant qui s’ennuie à l’école ne travaille pas et donc n’apprend pas. Selon lui, c’est ce comportement qui est à l’origine de certains problèmes d’autorité, de discipline et d’inégalités. Le fonctionnement des classes « Freinet » est basé sur les apprentissages. En effet, l’école est un lieu où on apprend, la valeur du travail est essentielle dans ces classes et apprendre est le métier des élèves. La classe est instituée (par un projet pédagogique, un projet institutionnel, les conseils de coopérative, les conseils d’école, des maîtres...). Plus précisément encore, il y a trois notions qui fondent la théorie des apprentissages selon Célestin Freinet : le tâtonnement expérimental, la libre expression et la méthode naturelle.

Le *tâtonnement expérimental* s'appuie sur le constat qu'il existe un même processus chez les enfants et chez les adultes. L'enfant, pour apprendre, s'essaie à une multitude de gestes et répète ceux qui ont réussi. Par exemple, le nourrisson tâtonne mécaniquement puis apprend de ses expériences pour parvenir à un tâtonnement intelligent.

Une deuxième notion, celle de *méthode naturelle* est complémentaire de celle de tâtonnement expérimental. Célestin Freinet a observé finement l'apprentissage de la langue écrite chez sa fille et dans le même temps il se refuse aux outils traditionnels d'apprentissage de la lecture proposée par l'Education nationale. C'est l'apprentissage de la marche chez le jeune enfant, et plus encore celui de la parole, qui servent de référent pour penser l'apprentissage de la langue écrite dans la classe « Freinet », puis pour penser les autres apprentissages scolaires. En effet, en pédagogie Freinet, les enseignants ne fabriquent pas de « fausses » situations pour mettre les élèves en recherche. Les élèves apprennent en faisant « pour du vrai » par l'entremise des recherches (en Français, en Mathématiques, en Sciences etc.) ou encore de la correspondance scolaire.

La troisième notion fondamentale de la pédagogie « Freinet » est celle de *la libre expression*. Henri Peyronie (2000 : 7) fait remarquer qu'Elise Freinet, la fille de Célestin Freinet, a intitulé la publication posthume d'écrits de Freinet en trois volumes : *La méthode naturelle*, et elle a sous-titré *L'itinéraire de Célestin Freinet* (son livre bilan de 1977) : *La libre expression dans la pédagogie Freinet*. Cela montre la place très importante de ces deux notions dans la pédagogie Freinet. La libre expression prend place avec différentes techniques comme le texte libre (de sa lecture aux autres, de sa mise au point, de sa diffusion...), du « quoi de neuf ? » ou de l'entretien du matin, de la réunion de conseil, des ateliers d'expression artistique, de la correspondance scolaire etc.

4.1.2 La salle de classe selon Célestin Freinet

Dans son livre intitulé « Pour l'école du peuple », Célestin Freinet présente un plan idéal de la conception des locaux scolaires et de leur ameublement. Il explique que pour son école « à travail nouveau, locaux et matériels différents, adaptés aux normes mêmes d'activité » (1969 :53). Il propose même un plan du local pour une école à classe unique.

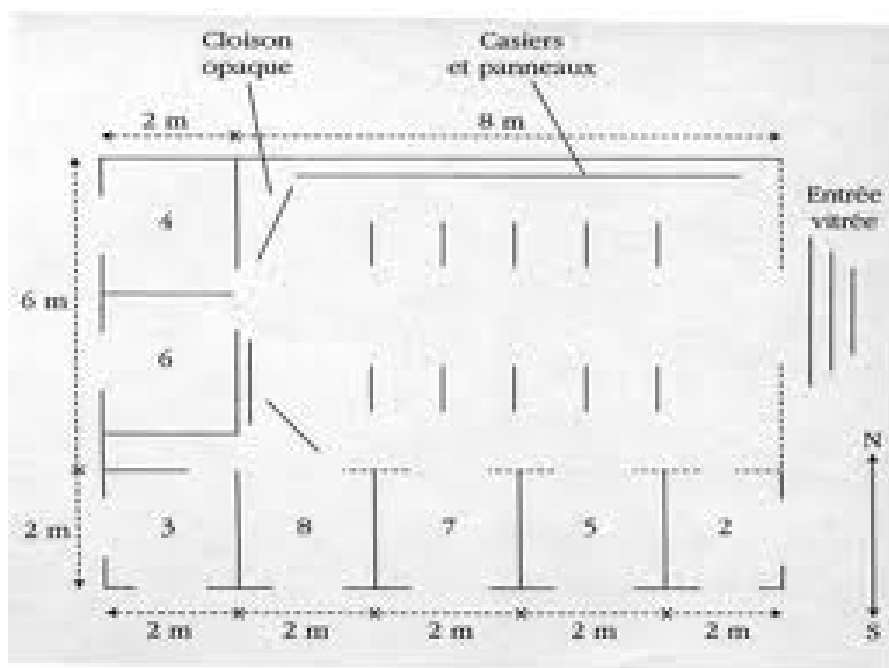


Figure 2. Plan de classe proposé par Célestin « Freinet» (1969 :55)

Pour lui, « c’est la nature et la forme du travail scolaire qui doivent déterminer la structure des locaux. » (1969 : 54). Il oppose les salles de classe de l’école traditionnelle aux *ateliers de travail* issus de son Ecole moderne. En effet, les premières sont qualifiées d’*auditorium scriptorium* tandis que les seconds devront comporter une salle commune bien éclairée et aérée dont il propose l’ameublement ainsi que des ateliers spécialisés extérieurs et intérieurs. En ce qui concerne l’ameublement des salles de classe communes et, plus particulièrement les affiches, le texte stipule :

Nous étendons par contre l’usage des **tableaux**. Nous aurons un tableau sur chevalet pour copie des textes, notes et inscriptions intéressant directement toute la classe ; un, **deux ou même trois tableaux** – peints à même les espaces libres des murs, ou sur des panneaux de bois – et destinés aux travaux de groupes. (1969 : 61)

Cela démontre le lien entre les affiches et l’importance de la communication dans la pédagogie Freinet. Romuald Normand (2000 : 15) explique que Célestin Freinet « possède une conception pragmatique et sociale de la communication sur laquelle il construit son concept de « techniques de vie ». Le langage est pour lui une activité collective. Il cherche donc à transformer l’organisation de la salle de classe pour libérer la

parole, en prenant appui sur des dispositifs variés de communication. » Il ajoute que selon le terme de Célestin Freinet, « l’enfant est intégré dans un véritable « réseau » de communication » (Normand, 2000 : 16).

4.1.3 La pédagogie « Freinet » actualisée dans les pratiques observées

Dans cette partie, je m’attacherai à présenter les grands principes⁴⁴ qui régissent le fonctionnement des classes « Freinet » observées⁴⁵. J’ai choisi de ne pas seulement m’appuyer sur les ouvrages de Célestin Freinet ou les discours des enseignants mais d’inclure également les observations que j’ai menées, les nombreuses conversations informelles que j’ai eues ainsi que les documents fournis par les enseignants comme le projet d’école, par exemple. Tous les enseignants « Freinet » observés appartiennent à l’Association Régionale de l’Ecole Moderne (AREM) du Nord-Pas-de-Calais qui organise des formations et des stages sur la pédagogie « Freinet ». Certaines différences entre les enseignants dans la mise en œuvre des dispositifs existent cependant et sont précisées dans l’analyse.

Les enseignants pratiquant la pédagogie Freinet que j’ai observés ont la volonté de construire un *patrimoine commun* de leur classe, ils le nomment aussi « patrimoine culturel de proximité ». Pour cela, ils conservent un certain nombre d’événements (des exposés, des textes, des productions d’arts visuels...) sur plusieurs supports (cahiers, affiches, dossiers informatiques sur le réseau de l’école, photographies, recueils de textes...). Ils cherchent ainsi à élaborer une mémoire visible de la vie de la classe. Ce patrimoine commun collecté dans la classe est une source d’enseignements. Par exemple, un événement évoqué au « Quoi de neuf ?⁴⁶ » peut ensuite être travaillé en Histoire, en

⁴⁴ Ces principes ont été soulignées par Yves Reuter (2007 : 15-30) qui rend compte d’une recherche effectuée par notre laboratoire sur une école expérimentale « Freinet » de la métropole lilloise.

⁴⁵ Pour effectuer cette approche, je me base sur mes observations de classe, sur la lecture d’ouvrages pédagogique de Célestin « Freinet » (1969 ; 1978) et sur la lecture des écrits produits à la suite des recherches ERTe 1021, *Démarches pédagogiques et lutte contre l’échec scolaire* entre 2002 et 2005 puis *Effets d’une pédagogie « Freinet » en REP* de 2004 à 2006 menées par l’équipe Théodile-CIREL

⁴⁶ L’expression « Quoi de neuf ? » est empruntée à la Pédagogie Institutionnelle. Certains enseignants « Freinet » préfèrent appeler ce moment « Entretien ».

Sciences ou encore en Mathématiques dans des recherches ou des préparations d’exposés et de conférences. C’est en travaillant à partir des questionnements des enfants et de leurs productions que ces enseignants cherchent à faire du lien entre ce que vivent les enfants à l’extérieur de l’école et l’univers de celle-ci (vécus extrascolaires et scolaires).

L’enfant est membre d’une communauté d’apprenants, en entrant dans la classe, il endosse *le métier d’élève*. Les conseils d’enfants, les responsabilités ou métiers, la construction commune des règles de la classe mais aussi de l’école sont des dispositifs qui cherchent à constituer le sujet extrascolaire en élève. Les enseignants ont le souci de ne pas rompre avec le milieu de l’enfant.

Les enseignants veillent à ce que chacun des élèves apprenne à son rythme selon son cheminement. Ils se basent sur des outils : plans de travail, tableaux d’inscription, tutorats, brevets. *L’élève construit des apprentissages*. L’élève est auteur. Il apprend à partir de ses propres questionnements.

4.2 Le courant Montessori

4.2.1 Les fondements et les principes de la méthode :

Ce courant est né des travaux de Maria Montessori, médecin et pédagogue italienne. La pédagogie Montessori est basée sur cinq grands fondements.

Le premier fondement selon Maria Montessori est que *l’enfant est une personne à part entière* porte en lui les germes de son propre développement. Il a une tendance innée à se développer selon sa propre nature, poussé par les forces de sa croissance. Il ne sert donc à rien de vouloir le cadrer ou le formater. Un enfant laissé libre, dans un environnement sécurisant, trouve naturellement du plaisir à se dépasser. Dans la pédagogie Montessori, l’enseignement est individualisé et adapté à chaque enfant puisque le rythme d’acquisition de chaque enfant doit être respecté.

Ainsi *l’enfant doit être libre de choisir* son activité et de la répéter autant qu’il le souhaite, car c’est ainsi qu’il dépasse les difficultés et corrige ses propres erreurs.

D’ailleurs, l’objectif n’est pas forcément que l’activité soit parfaitement exécutée puisque ce qui compte vraiment c’est tout ce que l’enfant construit pour lui-même pendant son activité. C’est la raison pour laquelle, selon Maria Montessori, il ne faut jamais interrompre un enfant qui travaille car sa concentration est précieuse et doit être respectée. Tout doit être pensé (l’environnement, l’attitude de l’éducateur...) pour que l’enfant soit, autant que possible, autonome dans ses activités.

Selon Maria Montessori, les toutes premières années de la vie constituent la période la plus importante pour la construction de l’homme. Elle définit des *périodes sensibles* qu’il faut respecter afin de faciliter les apprentissages. Certaines périodes sensibles sont particulièrement propices à certains apprentissages (il y a par exemple, la période sensible de l’ordre, du mouvement, du langage, du développement social, du raffinement sensoriel, ou celle des petits objets). L’enfant doit trouver autour de lui la matière pour exercer cette sensibilité particulière, à ce moment particulier.

De là découle l’importance de créer *un cadre serein*. Selon Maria Montessori « l’environnement doit fournir à l’enfant la possibilité de concentration et de choix » (Maria Montessori citée par Böhm, 1994/2002 : 160). Maria Montessori fonde sa « pédagogie scientifique » sur cinq grands phénomènes dont le « libre choix et amour de l’ordre » (Missant, 2001 : 17). Ce principe établit l’importance de l’emploi de l’espace classe. Chaque objet a sa place définie.

Le rôle de l’enseignant est défini par la phrase « Aide-moi à faire seul » de Maria Montessori. L’enseignant a un rôle d’accompagnateur de l’élève et doit lui présenter le matériel au bon moment selon la théorie des périodes sensibles de Maria Montessori. Il intervient ensuite pour évaluer de façon précise les compétences de ses élèves mais aussi s’il sent la nécessité d’un échange privilégié avec un élève.

4.2.2 La salle de classe selon Maria Montessori

Maria Montessori désire construire une « maison de l’enfant », elle aborde la question de l’aménagement de la classe sous le vocable « l’ordre apparent » (1959/2010 : 218). Elle insiste sur le fait que la classe doit être rangée et que l’environnement est un

facteur important d’épanouissement et de bien-être pour l’enfant. Le cadre doit être agréable, adapté à sa taille et à ses besoins, et l’atmosphère calme et sereine. L’ambiance est le lieu où l’enfant va « nourrir » son intelligence en y trouvant des réponses à son besoin d’«auto-construction » et de développement physique et psychique. Selon elle « les locaux d’une école doivent remplir des conditions spéciales : l’hygiène psychologique influe sur les enfants comme l’hygiène physique » (Montessori, 1916/2007 : 126). Elle demande que les salles d’école soient agrandies et qu’elles ne soient pas encombrées car « la rareté du mobilier est certainement une bonne garantie d’hygiène » (Montessori, 1916/2007 : 127).

Maria Montessori concevait son école comme une maison équipée d’abord pour les enfants avec des meubles et du matériel adaptés ainsi que des salles indispensables à la « vie de cette famille en miniature » (Orem, 1975 : 35) comme la salle de bains, salle à manger, petit salon ou salle commune, salle pour les travaux manuels, gymnase et salle de repos.

Winfried Böhm (1994/2002 : 160) cite Maria Montessori⁴⁷ qui, dans un cours de 1921, décrit l’environnement de la classe spécialement étudié de façon très concrète :

L’environnement doit fournir à l’enfant toute possibilité de concentration et de choix. Les objets de cet environnement devraient facilement être mémorisés par l’enfant. Il faudrait qu’il y ait un certain nombre d’objets dont l’enfant puisse, le moment venu, se souvenir. Il faudrait aussi qu’il parvienne à **se souvenir de la place**⁴⁸ qu’occupe chaque objet de sorte que l’environnement, au bout d’un certain temps, n’apparaisse plus à l’enfant comme une nouveauté ; c’est à partir de là qu’il ne distraira probablement plus son attention. Cet environnement est tel qu’on le croirait imprégné de l’esprit de l’enfant, de sorte que, lorsque l’enfant choisit une activité, ce choix est conscient et **la concentration** lui paraît aisée. Ainsi, lorsque l’enfant pénètre dans la salle, animé par des activités intérieures, qu’il souhaite exprimer, **son attention n’est pas détournée** par des choses nouvelles ou inhabituelles. Il est incontestable que l’effet qu’exerce sur nous un certain environnement

⁴⁷ Repris dans l’Association Montessori Internationale : Communication, 1963, espace n°3, p.6.

⁴⁸ C’est moi qui souligne.

donné, habituel, est très grand, soit un environnement qui ne nous distrait pas et qui contient tout ce qui est indispensable. Parce qu’il nous est familier et adapté, il diffuse un sentiment de sécurité.

4.2.3 La pédagogie Montessori actualisée dans les pratiques observées

L’enseignant observé apporte un soin particulier à *l’aménagement de sa classe*. Il a cherché à préparer un milieu qui va libérer ses élèves de l’adulte. Il a pris soin de s’assurer que sa classe génère une ambiance calme, simple et esthétique. Ainsi, tout le matériel pédagogique est à portée de vue et de main. Il est présenté sur des plateaux ou dans des petits meubles à tiroirs rangés sur des étagères par disciplines. De petits tapis sont mis à disposition de l’élève pour qu’il puisse installer le matériel à sa table de travail.

Dans la classe observée, c’est le développement de l’autonomie qui est primordial. Selon l’enseignant, il y règne un grand calme, on entend juste le bruit d’objets en bois, utilisés pour la découverte concrète de certaines notions. Les enfants se parlent, souvent pour s’entraider ou pour lui demander conseil. Les déplacements sont autorisés puisque les élèves se dirigent vers les étagères pour changer de « matériel ». Les apprentissages sont individuels donc le suivi est primordial avec toutes les trois semaines un entretien avec chaque élève pour un moment privilégié de dialogue.

4.3 Le courant de la pédagogie de Projet

4.3.1 Les fondements et principes de la méthode :

La pédagogie de Projet est basée sur le socioconstructivisme comme théorie psychologique avec le sujet comme acteur de ses apprentissages, sur la résolution de problème avec le conflit sociocognitif et la zone proximale de développement.

L’idée force est de soumettre l’apprentissage à la logique de la production en supprimant le hiatus entre apprendre et agir et en inversant le rapport habituel : au lieu d’apprendre d’abord en un temps séparé pour faire ensuite selon un modèle d’application, on pose que l’on apprend parce que l’on fait et par ce que l’on fait. Dans cette perspective, le produit

que l’on vise est considéré comme une masse de savoirs investis. Fabriquer dans ces conditions, impose que des savoirs soient déployés, élaborés selon une autre logique que celle qui préside à leur ordonnancement scientifique ou didactique : ils sont requis tout soudain dans le développement de la tâche, construits dans l’évolution de l’objet, immédiatement investis en lui, introduits dans le processus sous forme de problèmes à résoudre pour continuer. (Halté, 1982 : 21)

Pour Yves Reuter (2005b : 197), il s’agit d’un des points de la pédagogie de Projet qui pousse la « forme scolaire » (Vincent, 1994) jusqu’à certaines limites car la construction disciplinaire est remise en cause dans la mesure où la logique principale est celle de la tâche à accomplir. Cette dimension est à relier avec le fait que la pédagogie de Projet a été fondée sur le désir de lutter contre le cloisonnement intradisciplinaire (*Pratiques* 1982).

La Pédagogie de Projet est fondée sur la motivation des élèves, suscitée par une réalisation concrète. Elle induit un ensemble de travaux, de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s’impliquer et jouer un rôle actif que l’enseignant fait varier en fonction de leurs besoins et de leurs intérêts. La mise en œuvre d’un projet permet de développer des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être liés à la gestion du projet. Elle permet aussi d’atteindre des objectifs d’apprentissage souvent de plusieurs disciplines.

Marc Bru et Louis Not (1987/1991 : 322-323) distinguent cinq principales fonctions dans la pédagogie de projet :

- Une fonction thérapeutique : les élèves s’engagent dans des activités dont ils perçoivent le sens ce qui renouvelle leur intérêt pour les apprentissages
- Une fonction didactique : les actions nécessaires à la réalisation du projet sont des moyens de mobiliser des savoirs acquis et de développer des connaissances nouvelles.
- Une fonction économique et de production : l’action à réaliser doit tenir compte des contraintes économiques, matérielles, temporelles et humaines.

- Une fonction sociale : le projet permet de s’ouvrir aux autres, à d’autres institutions en partageant des compétences et en confrontant leurs avis.
- Une fonction politique : la participation active au projet implique une vie collective et donc une formation à la vie civique.

4.3.2 La salle de classe en pédagogie de « Projet »

Pour Philippe Perrenoud (2002⁴⁹), une démarche de Projet :

- est une entreprise collective gérée par le groupe-classe [...] ;
- s’oriente vers une production concrète [au sens large] ;
- induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent - s’impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts ;
- suscite l’apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner, etc.) ;
- favorise en même temps des apprentissages identifiables (au moins après-coup) figurant au programme d’une ou plusieurs disciplines

La pédagogie de Projet, entraîne des modifications dans la conception de la salle de classe. Ainsi, le Centre d’Expertise Pédagogique⁵⁰ décrit les aménagements de la classe sous formes de questions et réponses :

Comment maximiser l’espace dans la classe ?

Favoriser un aménagement souple et fonctionnel, au service des élèves. Par exemple, des îlots de travail permettent de récupérer de l’espace et favorisent l’apprentissage coopératif.

Il est souhaitable d’aménager la classe de façon à favoriser les échanges, l’expérimentation et d’essayer de créer un environnement d’apprentissage riche et stimulant. Il est

⁴⁹ Cet article, consulté sur Internet, n’est pas paginé.

⁵⁰http://cep.cyberscol.qc.ca/guides/pp_aménagement_espace.html (dernière consultation le 6 juin 2015)

intéressant d’accorder des fonctions particulières à différents îlots de travail: **coin de manipulation, coin d’observation (loupe, microscope, cartes routières, globe terrestre, instruments de mesure...), coin lecture, coin d’arts, mini-centre de ressources, lieu de rassemblement, espaces de rangement**. Il est important de distribuer ces espaces de façon à ce que le coin de lecture ne soit pas trop près du coin des arts qui est habituellement plus bruyant, par exemple. Tout cet aménagement physique crée un climat de travail dynamisant et rentabilise l’espace disponible.

De plus, selon cet article, les élèves en Pédagogie de Projet sont invités à participer à l’aménagement de l’espace mais aussi aux tâches d’entretien de celle-ci.

4.3.3 La pédagogie de Projet actualisée dans les pratiques observées :

La pédagogie de Projet telle qu’elle est pratiquée dans cette classe est une forme aboutie de pédagogie dite active. Ainsi, les enseignements et les apprentissages reposent sur un projet qui débouche sur une production concrète. Ce sont ces projets qui doivent les apprentissages de nouveaux savoirs, savoir-faire et savoir-être, en permettant aux élèves de se confronter au groupe et aux problèmes rencontrés.

L’enseignant joue plusieurs rôles dans sa classe, selon les phases des projets : animateur de projet, personne conseil, transmetteur de savoirs. Les élèves aussi adoptent plusieurs postures puisqu’ils sont amenés à faire des propositions, à construire des notions.

4.4 Les classes « Classiques »

Les classes « Classiques » sont une catégorie qui questionne la méthodologie. J’ai regroupé dans cette catégorie les classes des enseignants qui ne se réclamaient d’aucune pédagogie particulière. Ces classes ont été beaucoup plus faciles à repérer que les classes à pédagogies alternatives, qui sont finalement assez rares. Toutes les pratiques enseignantes

prises en œuvre dans ces classes se différencient des pédagogies dites « alternatives⁵¹ » (pour cette thèse pédagogie de « Projet, « Montessori » ou encore « Freinet ») sur au moins trois points :

- Les enseignements des classes « Classiques » ont pour point de départ les Programmes et sont plutôt basés sur des manuels.
- Les progressions sont fixées avant le début de la période scolaire (pour huit semaines environ) c’est-à-dire que les enseignants organisent leurs séances à partir de ce que les élèves doivent savoir.
- La majorité des cours sont proposés sous la forme de cours dit « magistral dialogué⁵² »
- Les enseignants de classes « Classiques » ont moins tendance à partager avec leurs collègues des principes communs, actualisés au travers du projet d’école. Ils n’ont pas forcément choisi de venir travailler ensemble dans un même établissement et les fonctionnements collectifs sont parfois quasi-absents. Ils ne visent, par conséquent, pas forcément la cohérence pédagogique.

Ces pratiques correspondent aux pratiques préconisées dans les textes officiels. Toutefois, dans la catégorie des classes « Classiques », j’ai pu observer de grandes variations de pratiques. Je n’en prendrai ici que deux exemples. Le premier concerne les pratiques en Sciences et en Littérature de la classe « Classique » 1. Ainsi, l’enseignante s’appuie respectivement sur les démarches de « La main à la pâte⁵³ » et du « dévoilement

⁵¹ Le terme « alternative » de l’expression « pédagogies alternatives » insiste sur le fait que ces pédagogies ne sont pas dominantes dans le système éducatif français.

⁵² La communication est asymétrique. C’est l’enseignant qui est maître de la parole et qui la distribue.

⁵³ Afin de permettre la mise en œuvre de la pédagogie d’investigation dans la classe, la Fondation « La main à la pâte » propose en France un dispositif complet d’accompagnement et de soutien à l’enseignement des sciences et de la technologie. L’action de La main à la pâte a pour objectif premier d’aider les enseignants à découvrir (pour les professeurs de l’école primaire) et à enseigner la science et la technologie en mettant en œuvre une pédagogie d’investigation permettant de stimuler chez les élèves esprit scientifique, compréhension du monde et capacités d’expression. Les dix principes, élaborés en 1998, résument l’essentiel de ce qui est proposé par La main à la pâte. Les six premiers décrivent de façon simple la pédagogie sous-jacente. Cependant, l’un de ces principes se réfère au cahier d’expériences qui est constitué d’écrits individuels, de groupe et collectifs, ce qui est nouveau. Les quatre

progressif⁵⁴ ». Dès lors, il s’agit de savoir si on est en présence de pratiques en quelque sorte atypiques de son enseignement ou d’une vision particulière de ces deux disciplines.

Le second exemple concerne les pratiques en Arts visuels de l’enseignant de la classe « Classique » 9. Cet enseignant a été Conseiller Pédagogique⁵⁵ en Arts visuels pendant plusieurs années. Il est donc enseignant expert dans cette discipline ce qui l’amène à axer plusieurs de ses enseignements à partir de celle-ci. Par exemple, il introduit l’étude des cartes de géographie à partir de productions d’élèves. Ces deux enseignants, que je choisis de classer dans la catégorie « Classique » ont des styles différents, liés à leur parcours professionnel et leur parcours de formation. Le style est la « manière dominante personnelle d’être, d’entrer en relation et de faire l’enseignement » (Altet, 1996 : 79).

Faire le choix d’inscrire ces classes avec ces enseignants aux styles différents dans la catégorie (forcément unifiée) « Classique » a été un choix fondamental. En effet, cela a tendu à réduire certaines différences entre les classes et certaines variations dans les dispositifs. Dans l’étude, j’ai relevé ces différences quant elles me semblaient liées aux pratiques d’affichage ou les influencer. Cependant, c’est cette unification des pratiques que j’appelle « Classiques » qui m’a permis d’utiliser mon outil essentiel : la comparaison.

4.5 Les innovations dans l’aménagement des salles de classe

Les pédagogues pratiquent donc l’innovation dans l’actualisation de leur salle de classe car les méthodes actives, par exemple, ne peuvent pas se pratiquer dans « le

derniers principes concernent l’accompagnement, dont un accompagnement par un site Internet (créé en 1997) et par des scientifiques issus de la recherche académique ou de l’entreprise.

⁵⁴ Le texte est soumis aux élèves par morceaux. Les élèves, dans une démarche de déduction, proposent collectivement leurs hypothèses l’enseignant n’en rejette aucune.

⁵⁵ Le conseiller pédagogique est un enseignant maître formateur qui exerce ses activités sous la responsabilité de l’inspecteur de l’Education nationale. Son action s’inscrit dans le cadre du programme de travail de circonscription arrêté par l’inspecteur. Il a pour fonction première l’assistance et le suivi des enseignants débutants, titulaires ou non, notamment au cours de leur première année d’affectation. Certains d’entre eux ont souvent des missions départementales, notamment les conseillers pédagogiques dans les disciplines artistiques. Ainsi, il encourage les réussites pédagogiques et contribue à leur diffusion. Il participe activement à l’animation des conférences pédagogiques. Il peut seconder l’inspecteur de l’éducation nationale dans son rôle d’information, de communication et de négociation auprès des partenaires extérieurs.

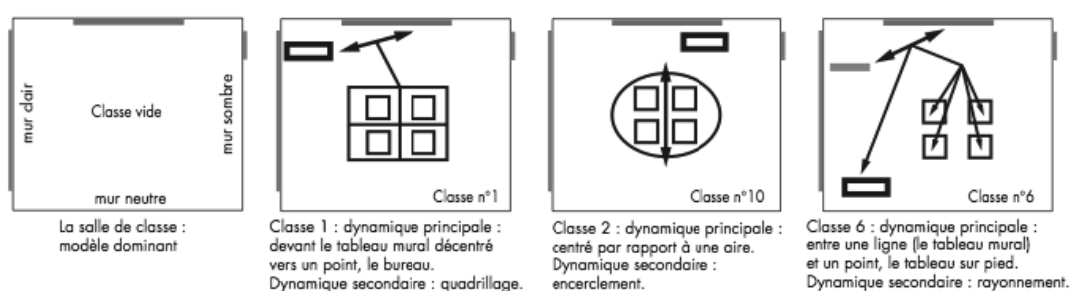
rangement classique des normes architecturales⁵⁶ » (Bugnard, 2004 : 10). Ainsi, Marie-Claude Derouet-Besson cite encore un « instituteur et militant Freinet, Strösser (1977) [qui] chercha à concrétiser les souhaits de ses élèves qui ne se plaignaient de ne pas avoir assez de “coins” spécialisés pour leurs ateliers. Après réflexion, ils proposèrent de les multiplier en construisant un balcon. L’idée trouvée, l’instituteur imagina une mezzanine » (Derouet-Besson, 1998 : 33). Par l’ajout de ce nouvel élément, l’espace de la salle de classe est transformé. Ce sont donc les utilisateurs des salles de classe qui sont « toujours les principaux initiateurs de ces innovations spatiales » (2005 : 8). Les architectes disent également que les gens « pratiquent les lieux » à leur manière. Dans certaines écoles, on voit apparaître des salles de sport, des bibliothèques, des salles multimédia, des salles d’informatique, des salles polyvalentes pour diverses expositions et réunions⁵⁷ par exemple. Cet élément montre une nouvelle fois que quand des pédagogues ont des conceptions différentes de l’éducation, elles passent par un aménagement de l’espace lié à un aménagement du temps mais aussi à leurs conceptions du rapport au savoir, à leurs conceptions de la socialisation, à leurs conceptions du rapport à l’enseignant etc.

Les enseignants sont d’ailleurs nombreux à échanger, sur Internet au travers de forums spécialisés et de blogs sur leurs pratiques pédagogiques et sur la salle de classe. Ces partages pédagogiques ont pour objet plusieurs questions : comment organiser ma salle de classe pour en faire un lieu pédagogique, un lieu de travail, un lieu de savoir, un lieu d’apprentissage ? Quels supports proposer aux élèves ? La salle de classe est un espace aménagé, mais aussi « une ressource pour et dans l’action à l’échelle de la classe » (Derouet-Besson, 1998 : 127) et la pédagogie « se concrétise dans l’espace et dans son aménagement » (Forster, 2004 : 15).

⁵⁶ Interview de Pierre-Philippe Bugnard, historien de l’éducation à l’Université de Fribourg et de Neuchâtel par Simone, Bugnard Pierre-Philippe (2004). « Quelles formes de classes pour quelles pédagogies ? ». *Bulletin CIIP*, n° 15, décembre.

⁵⁷ C’est le cas d’une des écoles des classes « Freinet » que j’étudie dans cette thèse. Une fois par trimestre, tous les élèves sont réunis dans une salle polyvalente pour « le conseil des enfants » qui est également utilisée pour des expositions liées aux classes de découvertes, par exemple, ou encore pour l’activité « expression corporelle » en EPS.

D’autre part, sur le plan de la dynamique spatiale, Jean-François Marcel (1999 : 7) distingue plusieurs types d’agencement dans la salle de classe. Il retient quelques éléments signifiants tels que « des points (bureau de l’enseignant et pupitre de chaque élève, tableaux sur pied, place assignée à l’observateur) ; des lignes (murs, portes et fenêtres, **tableaux muraux**⁵⁸) ; des aires (bureau et rangements de l’enseignant, surface impartie aux élèves dont les pupitres, rangements « libre-service » et recoins, surfaces de déplacements ou de rencontres, autres – tel l’évier) » (Marcel, 1999 : 7), à partir desquels il confronte le mobilier scolaire aux dynamiques spatiales de la vie de la classe (déplacements, mais aussi regards, échanges verbaux...). « Il apparaît que l’architecture d’une classe se structure selon un modèle largement dominant, fondé sur une sorte d’assignation de chacun des quatre murs : celui de la porte, généralement sombre car donnant sur un couloir et dépourvu d’éclairage naturel ; celui des fenêtres, face au précédent et source de lumière ; il est généralement situé sur le côté gauche (en regardant le tableau) ; celui du tableau, qui détermine l’orientation générale de la classe ; **celui du fond, le moins fortement assigné, le plus neutre, où sont des affichages et rangements (qui ne sont toutefois pas exclus du mur « sombre »**⁵⁹) (Marcel, 1999 : 8).



2. Trois exemples de dynamiques spatiales : à partir du modèle dominant et à l’aide du tableau de chorèmes proposé, nous avons pu représenter les dynamiques spatiales des 12 premières classes observées (celles qui avaient servi à établir les chorèmes) et rendre compte des dynamiques spatiales observées dans 8 autres classes. Nous en présentons trois.

Figure 3. Les dynamiques spatiales (Marcel, 1999 : 9)

⁵⁸ C’est moi qui souligne.

⁵⁹ C’est moi qui souligne.

Les affiches des éditions scolaires laissent progressivement la place, tout en restant éditées, aux affiches produites par les enseignants, aux supports informatiques et vidéo selon l’avancée des technologies et du multimédia.

Conclusion du Chapitre 1

Les pratiques d’affichage émergent tôt dans le système éducatif français. Elles se formalisent dans des modèles pédagogiques différents, sans susciter un véritable intérêt de la part des didactiques. L’approche comparatiste que je propose pour étudier les affiches les présente comme une modalité d’enseignement qui varie selon les disciplines. L’hypothèse qui sous-tend mon travail est qu’alors les affiches à l’école peuvent être analysées comme des produits disciplinaires qui se caractérisent par des productions langagières spécifiques à chaque discipline et à chaque pédagogie. Dans l’approche reconstruite ici, les affiches sont nécessairement référées à un champ disciplinaire. C’est dans le cadre de chaque discipline que se déterminent les modalités d’utilisation de l’affiche.

Je considère la pratique des affiches comme une forme de pratique enseignante, inscrite dans des pédagogies plus larges qui la font varier. L’histoire des pédagogies révèle l’évolution et la configuration d’un outil scolaire, l’affiche, et conséquemment elle se caractérise par des conceptions spécifiques qui transforment les murs des classes en un outil plus ou moins investi par les disciplines.

Il convient à présent d’identifier l’objet de l’étude, autrement dit, de proposer une définition des affiches qui a permis la réflexion ainsi que de rendre compte de la construction des critères d’analyse des pratiques d’affichage. C’est l’enjeu du chapitre suivant.

CHAPITRE 2. DÉFINIR L’AFFICHE

Les affiches relèvent du registre de l’écrit de la classe tout comme les écrits au tableau ou la création d’exercices par traitement de textes. Elles sont un type d’écrit qui rassemble une telle variété de supports qu’il est nécessaire de le définir.

Ce chapitre s’organise autour de trois points qui permettent de prendre la mesure des enjeux de la notion d’affiche et la manière dont chaque discipline scolaire la formalise. Chacun de ces points – les questions soulevées par la notion, l’affiche dans l’histoire de l’école française et les critères d’analyse des pratiques d’affichage – me permet d’explicitier mon usage de la notion et éclairer mon questionnement.

1 Proposition de définition

Afin de pouvoir compter les affiches dans mon travail, j’ai élaboré une définition de la notion d’affiche. Selon le dictionnaire étymologique d’Alain Rey, une affiche peut être définie comme « ce qui est affiché, fixé » (Rey, 1998 : 27). Le terme *affiche* a commencé à prendre ce sens à partir du XV^e siècle après avoir d’abord désigné la « fixation d’une annonce ». Emile Littré précise que l’affiche constitue une « feuille imprimée ou manuscrite que l’on applique sur les murs, pour donner connaissance au public de quelque chose. » (Littré, 2000 : 33) A la suite de Pierre Fresnault-Deruelle, je retiens l’idée que l’affiche « s’autodésigne par son mode de fixation » (Fresnault-Deruelle, 1997 : 15). C’est pourquoi, je considère que l’affiche est un objet matériel qui peut d’abord être défini par ses contours physiques. Ainsi, je propose de définir, en première approche, l’affiche comme une feuille de papier en deux dimensions, portant un message public, apposée sur un support vertical généralement fixe comme un mur. Elle est essentiellement en papier ou en carton. De manière générale, elle est fixée de façon à pouvoir être enlevée (avec du scotch, des punaises, de la patafix, des clous...).

D’autre part, les affiches sont des unités spatiales sur lesquelles s’organise un message. Elles sont des supports qui peuvent être porteurs d’une trace écrite. Elles

exposent publiquement un contenu langagier et/ou iconographique. Les traces écrites exposées font apparaître différents systèmes sémiotiques : dessin, schéma, photographies, tableaux, graphes, etc. Elles font également apparaître des codes graphiques non verbaux comme des couleurs, des chiffres, des flèches, de la ponctuation, des soulignements ou encore des entourages. La contrainte de l'espace disponible des affiches et une forme de tradition scolaire imposent également aux écrits une certaine organisation (des énoncés nominaux très courts, des listes verticales...).

A l'école, il existe deux catégories d'affiches : celles conçues dans ou pour la classe⁶⁰ et celles conçues hors de la classe (n'ayant pas de finalité scolaire) puis importées au sein de celle-ci. Les affiches conçues dans la classe, rédigées par l'enseignant ou les élèves, peuvent avoir pour support les feuilles de « papier affiche » disponibles dans les papèteries et les marchands de fournitures scolaires. Dans cette première catégorie, les affiches peuvent également avoir été conçues pour le monde scolaire comme les cartes de géographie des éditeurs spécialisés ou encore les affiches des textes de lecture en lien avec un manuel dans les classes de cycle 2, par exemple.

Les affiches importées de l'extérieur (par l'enseignant ou les élèves) ne sont pas prises telles quelles mais transformées par la classe : l'affiche d'une exposition au musée par exemple est transformée pour devenir un objet de travail scolaire en Arts visuels ou en Français, un calendrier de l'équipe de basketball d'un élève de la classe est transformé pour devenir un objet de travail scolaire en Mathématiques. Ces affiches « authentiques » du monde extrascolaire deviennent alors des outils d'enseignement/apprentissages.

Les affiches présentes dans les classes sont dépendantes de certains éléments constitutifs de l'espace. L'architecture est imposée à l'enseignant, il ne choisit pas le nombre de murs, de fenêtres ou de portes dont il dispose. La littérature de recherche ne manque pas sur le thème des constructions scolaires comme le montre les quarante pages de la bibliographie de l'ouvrage « les Murs de l'école » (Derouet-Besson, 1998). Cependant, plusieurs textes encadrent les pratiques des enseignants en termes de construction scolaire, d'aménagement des locaux pour lutter contre l'incendie ou de

⁶⁰ Je pense par exemple à une affiche créée par l'enseignant chez lui puis apportée en classe.

nombres de fenêtres pour la luminosité. Selon le règlement type départemental des écoles maternelles et élémentaires publiques de l'Académie de Lille publié en juillet 2014, « La commune a la charge des écoles publiques. Elle est propriétaire des locaux et en assure la construction, la reconstruction, l'extension, les réparations, l'équipement et le fonctionnement. » (Articles L212-1 à L212-5 du Code de l'Education). Il appartient à la directrice ou au directeur de l'école d'être vigilant en matière de sécurité de locaux, matériels et espaces auxquels les élèves ont accès. (Circulaire n°97-178 du 18 septembre 1997 relative à la surveillance et à la sécurité des élèves dans les écoles maternelles et élémentaires publiques).

S'agissant des recommandations techniques pour la construction des écoles, les réglementations émanent du « code de la construction et de l'habitation ». Pour entreprendre une construction scolaire du premier degré et élaborer un programme de construction, il faut se référer à la brochure éditée par le ministère de l'Education nationale « Construire des écoles ». Ce guide réalisé en 1989 par l'inspection générale de l'Education nationale et le centre de conseil technique aux collectivités territoriales est vendu par le réseau CNDP. Ce document du ministère de l'Education nationale donne les spécifications techniques et normes de construction des écoles qui ne sont que des recommandations. Il en ressort des conseils et règles qui peuvent être des repères dont la taille des classes qui doit être de 50 m² pour 25 à 30 élèves. Ce guide n'a jamais été mis à jour et demeure plus ou moins d'actualité. Récemment a été publié un autre guide ministériel à l'usage des collectivités territoriales : « Recenser, prévenir et limiter les risques sanitaires environnementaux dans les bâtiments accueillant des enfants⁶¹ ». Une partie de ce guide est consacrée aux opérations de constructions ou de réhabilitations. Ce dernier apporte des recommandations concernant les préoccupations environnementales récentes (le choix des matériaux, le confort thermique et sonore, la ventilation, l'emplacement, l'accessibilité des personnes handicapées ...) mais aucune norme sur la quantité d'affiches, par exemple.

⁶¹ Ce guide est accessible et téléchargeable sur le site Internet du Ministère de l'Écologie, du Développement et de l'Aménagement Durables www.ecologie.gouv.fr ainsi que sur le site du MEN: www.education.gouv.fr.

L'aménagement des locaux scolaires est réglementé afin de lutter contre les risques d'incendie par trois textes. L'accumulation et le stockage de matériaux, objets ou produits destinés aux travaux des élèves peuvent être des sources de propagation du feu. Les textes rappellent qu'il y a lieu d'être vigilant et de prévoir suffisamment de locaux adaptés aux différents stockages. Ainsi, il est rappelé qu'il faut « limiter la surface de papiers affichés à 20% de la superficie totale des parois verticales ». (Arrêté du 24 septembre 2009 sur les revêtements muraux tendus et éléments de décoration en relief fixés à l'intérieur des locaux ou dégagements). Un autre texte régit les éléments de décoration en relief fixés sur les parois verticales qui doivent répondre aux exigences suivantes :

Les éléments de décoration en relief fixés sur les parois verticales des locaux ou dégagements protégés ou non sont classés C-s3, d0 ou en matériaux de catégorie M2 lorsque la surface globale de tous ces éléments, projetée sur les parois verticales, est supérieure à 20 % de la superficie totale de ces parois.

Les mobiles ou objets suspendus aux plafonds ainsi que l'abondance d'affichage sur les murs sont des sources de feu. Les suspensions en matière inflammable doivent être éloignées de toute source de chaleur et des appareils électriques. Il est interdit de suspendre des mobiles sur les luminaires ou aux plafonds. (Règlement de sécurité contre l'incendie relatif aux établissements recevant du public - Dispositions applicables aux établissements des quatre premières catégories - Aménagements intérieurs, décoration et mobilier Section II - Éléments de décoration)

Le troisième texte a pour objet les éléments de décoration flottants à l'intérieur des locaux et dégagements : Au plan légal, en France, c'est le document du ministère de l'Éducation nationale de 1989, intitulé « Construire des écoles » qui donne les spécifications techniques et les normes de construction des écoles. Toutefois, ce ne sont que des recommandations. En élémentaire, une classe de 50 m² est conseillée pour 25 à 30 élèves. Pour l'affichage le seul texte qui prévaut est celui de la prévention incendie. L'extrait de l'arrêté du 25 juin 1980 sur les éléments de décoration précise :

Art. AM 9 - Éléments de décoration en relief fixés à l'intérieur des locaux et dégagements

Les éléments de décoration en relief fixés sur les parois verticales doivent répondre aux exigences suivantes :

- a) Dans les dégagements protégés, ils doivent être en matériaux de catégorie M2 (difficilement inflammable), à l'exception des objets de décoration de surface limitée.
- b) Dans les locaux et les autres dégagements, ils doivent être en matériaux de catégorie M2 lorsque la surface globale de tous ces éléments est supérieure à 20 p. 100 de la superficie totale des parois verticales.

Art. AM 10 - Éléments de décoration flottants à l'intérieur des locaux et dégagements

1 – Les éléments de décoration ou d'habillage flottants, tels que panneaux publicitaires flottants de surface supérieure à 0,50 mètre carré, guirlandes, objets légers de décoration, etc., situés à l'intérieur des locaux dont la superficie au sol est supérieure à 50 mètres carrés et des dégagements doivent être en matériaux de catégorie M1.

2 - L'emploi des vélums est en principe interdit. Toutefois, lorsqu'ils sont autorisés, soit dans la suite du présent règlement soit après avis de la commission de sécurité compétente, ils doivent être pourvus de systèmes d'accrochage suffisamment nombreux ou d'armatures de sécurité suffisamment résistantes pour empêcher leur chute éventuelle pendant l'évacuation du public.

Le nombre de fenêtres est un élément qui influence les pratiques d'affichage. Un enseignant affichera certainement moins dans une classe comportant de nombreuses fenêtres de grande taille que dans un local avec peu de fenêtres. Ce sont les normes d'éclairage dans les locaux de travail qui réglementent les locaux d'enseignement. En effet, à notre connaissance il n'y a pas de normes particulières à ces derniers.

D'autres éléments de la salle de classe sont plus ou moins imposés. Ainsi, le mobilier comme les tables, les chaises ou le tableau sont fournis par la mairie et appartiennent à une salle de classe mais il est possible d'échanger des meubles avec les collègues ou même d'en ajouter. Enfin, une dernière catégorie d'éléments peut être observée dans une salle de classe. Ce sont les objets exposés, les étiquettes qui marquent les emplacements du matériel. Ces éléments ne sont jamais imposés à l'enseignant, c'est lui qui choisit de les mettre ou non.

L'affiche scolaire peut être définie par ses contours physiques, ses formes différentes, ses liens avec l'architecture des classes mais aussi par son utilisation et les

pratiques qui y sont associées. Dans le domaine scolaire, je considère que certaines affiches peuvent être des *outils* d'enseignement et d'apprentissages. Je me réfère ici à la définition proposée par Cora Cohen-Azria qui définit un outil « comme un dispositif matériel ou un artefact servant ces situations » (Cohen-Azria, 2007/2010 : 155). De plus, il faut noter qu'il ne s'agit pas toujours d'un outil à usage unique. Ainsi, une affiche réalisée par l'enseignant lors d'une séance peut être définie comme un outil pédagogique d'enseignement. Si cette affiche est utilisée par un élève pour réaliser un exercice, elle est un outil pédagogique d'apprentissage. Mais cette même affiche continue aussi d'exister dans la classe en dehors des situations d'enseignement-apprentissages prévues par l'enseignant. En outre, l'affiche est un objet physique qui peut être utilisé par l'enseignant, les élèves mais aussi pour les parents ou un intervenant extérieur.

Dans le langage scolaire, plusieurs termes sont associés à « affiche » : tableau mural, planche murale, panneau mural, poster (affiche pour décorer), affichette, placard, écriteau, pancarte, image scolaire. Cependant j'utiliserai le terme affiche, tel que je l'ai défini précédemment dans l'ensemble de la thèse. Cette définition permet de distinguer les affiches d'autres outils qui en sont proches à certains égards comme :

- les étiquettes⁶² : Elles ont une fonction référentielle (pour repérer l'objet, être assuré de l'existence de l'objet) et une fonction de manipulation (pour être déplacée) ce qui les différencie des affiches, en plus de leur petit format.

- le rétroprojecteur et le vidéoprojecteur qui servent à projeter des textes, des images voire des vidéos.

- le tableau numérique interactif (TNI) qui fonctionne comme un écran tactile. Un vidéoprojecteur projette l'écran de l'ordinateur sur le tableau. Un stylet remplace la craie utilisée sur le tableau noir ou le feutre nécessaire sur le tableau blanc. L'ordinateur donne

⁶² Les étiquettes sont courantes dans les classes (surtout à l'école maternelle et dans les classes « Montessori » de notre enquête). Le terme étiquette désigne des rectangles de papier utilisés par les élèves. Du point de vue de son étymologie, le terme désigne depuis le XVe « un petit écriteau indiquant le contenu d'un sac de procès et, aux XVe et XVIe, à un mémoire contenant la liste des témoins d'un procès. (...) Par extension, étiquette désigne (1580) un petit morceau de papier fixé à un objet, pour en indiquer la nature, éventuellement le prix, etc. Cette valeur deviendra dominante en français moderne » (Dictionnaire historique de la langue française, dir. A. Rey : 1998). Autrement dit, l'étiquette est un support d'écriture très ancien.

accès à des ressources enregistrées sur le disque dur ou directement sur Internet : images, vidéos, textes... La projection des images permet une exploitation collective des informations qu'elles véhiculent. Le tableau numérique dispose d'outils d'annotation, de cache et de focalisation. Les textes peuvent être traités de la même façon que les images : projetés pour être lus et analysés collectivement, avec des possibilités d'agir sur l'écrit, grâce à des stylos feutres qui permettent des annotations dans le cours de la séance. Les traces de ces interactions peuvent être mémorisées et retravaillées de façon différée au besoin. En plus des capacités de mémoire et de l'accès facilité aux ressources, l'usage du TNI contribue à limiter considérablement celui des photocopies⁶³.

- le visualisateur de documents est une sorte de petite caméra, qui, reliée au TNI, permet de projeter l'image d'une feuille au tableau par exemple.

- le Post-It⁶⁴, encore appelé pense-bête, papillon adhésif ou papillon autocollant
- le tableau noir qui peut être un support d'affiches au même titre que les murs
- le tableau blanc présent au verso du tableau noir ou isolé
- les objets : masque en arts plastiques, croix dans les classes d'écoles catholiques

Au regard de ces différents objets, c'est la focalisation sur le format et sur sa relation aux contenus qui spécifie les affiches. La définition que je propose a été conçue avec le souci de caractériser les multiples dimensions des affiches observées en classe.

⁶³ Cependant, comme le rétroprojecteur ou le vidéoprojecteur, l'inconvénient majeur de ces outils est qu'ils mettent l'enseignant en position frontale et favorisent donc un enseignement magistral.

⁶⁴ *Post-It* est le nom d'une marque utilisée pour désigner une petite feuille de papier autoadhésive amovible, rassemblée en petit bloc, inventé en 1974 par la société américaine 3M. Il est conçu pour pouvoir y inscrire des notes et les coller et décoller à volonté sur toutes sortes de supports sans les endommager. Format : 76 x 76 mm puis 38 x 51 mm, 76 x 127 mm, 152 x 102 mm, etc.

2 Plusieurs questions soulevées par cette définition

Il m'a semblé que de nombreuses questions sont soulevées par cette première définition des affiches. Le premier problème est celui des limites de taille des affiches. Dans mon travail, je n'ai pas considéré les étiquettes comme des affiches. Mais dans les classes étudiées, j'ai relevé plusieurs étiquettes, des cartes postales et même des « post-it ». En outre, dans mes entretiens avec les enseignants, j'ai remarqué qu'ils les considèrent parfois eux-mêmes comme des affiches. Toutefois, je pense que l'étiquette est un outil qui diffère de l'affiche parce qu'elle permet souvent la manipulation (on peut déplacer facilement les étiquettes) ou bien qu'elle a essentiellement un rôle d'indication spatiale pour savoir où est rangé le matériel de mathématiques ou d'une autre discipline par exemple.

Le deuxième problème que j'ai rencontré pour l'élaboration de ma définition est de différencier ce qui est une affiche pour l'enseignant, une affiche pour l'élève et une affiche pour le chercheur. Par exemple, en tant que chercheur, j'ai choisi d'isoler le tableau des autres affiches. Cependant, selon les classes, il peut être considéré par l'enseignant et même les élèves comme une affiche car il comporte des écrits fixes, présents toute l'année. Dans une des classes observées par exemple, la classe à pédagogie « Freinet », le tableau blanc présent au verso du tableau noir est divisé en plusieurs zones permettant les inscriptions des élèves aux différents temps de présentations de la journée (entretien, présentation, conférences).

Il faut enfin soulever un troisième problème, celui des dimensions des affiches. La plupart des supports rencontrés sont en deux dimensions (en papier). Toutefois, j'ai longuement hésité à propos des productions d'Arts Visuels en trois dimensions par exemple. En effet, est-ce qu'un masque exposé au mur de la classe est une affiche ? Ou encore, en école privée, la croix religieuse ? Ces éléments exposent des contenus, liés à des disciplines⁶⁵. Il me semble dès lors, intéressant de les relever tout en gardant en tête que leur statut n'est pas le même que celui des affiches en deux dimensions. Ils peuvent alors

⁶⁵ La croix est un objet de la discipline « Religion » dans la classe privée observée.

servir d'éléments de comparaison. Outre le fait de poser une définition commune pour se représenter l'affiche, cette définition, issue d'une longue élaboration, permet d'aborder la complexité de ces supports qui ont une influence sur la classification disciplinaire des savoirs pour les élèves.

3 Trois notions utilisées : les pratiques d'affichage, les systèmes d'affiches et l'*affichabilité*

Je cherche à comprendre et décrire les usages des affiches. Le choix de l'objet affiche tient au fait qu'il m'apparaît pertinent pour interroger les spécificités des disciplines scolaires. Je catégorise mon objet de recherche à l'aide de trois notions, dont j'explique mon usage tout au long de ce travail. Ce sont des choix théoriques et méthodologiques qui cernent l'objet de cette étude et guident l'analyse et la description qui en est proposée.

La première notion que j'utilise est celle des *pratiques d'affichage*. Les pratiques d'affichage que j'étudie dans cette thèse sont toutes les pratiques liées à l'outil affiche. Parler de pratiques d'affichage, c'est analyser les fonctionnements de l'affiche en contexte, c'est s'interroger sur son mode de production et ses effets, c'est enfin interroger le rapport du sujet (enseignant ou élève) à l'affiche. Cette notion permet de décrire les spécificités des usages scolaires de l'affiche (par rapport aux usages extrascolaires) et de spécifier les fonctionnements disciplinaires.

Dans ce travail, je serai amenée à utiliser la notion de *système d'affiches* en tant qu'ensemble d'affiches qui s'actualise dans des configurations différentes. J'appelle *système d'affiches* le système de relations qui s'établit entre trois éléments et qui les organise à travers les affiches : les disciplines, les élèves et l'enseignant. Ce système est étroitement lié à la pédagogie mise en place qui influence les conceptions des disciplines. Ainsi, le système des affiches appartient au système disciplinaire des classes qui l'englobe. C'est à dire qu'il participe à la présentation et à l'organisation des contenus disciplinaires.

La troisième notion que j'utiliserai est la notion d'*affichabilité* que j'ai construit au cours de ce travail. Tout contenu présenté sur une affiche suppose une forme d'*affichabilité*. C'est-à-dire que tout contenu a des caractéristiques qui le rendent plus ou moins apte à être mis sous la forme *affiche* ou plus ou moins *affichable*. Je reviendrai sur cette notion plus en détails infra.

4 Éléments pour un historique de l'affiche dans l'école obligatoire française

Il me semble que si l'on veut s'inspirer d'une approche systémique, les affiches en tant qu'objets techniques sont à étudier selon le système des objets auxquels ils appartiennent. J'ai cherché à établir un tour d'horizon incluant des repères sur l'histoire des affiches scolaires.

Selon Yves Deforges (1985), chacun des objets techniques a une histoire. Ils appartiennent tous à une famille d'objets assurant à peu près les mêmes fonctions avec des particularités qui varient selon les époques et selon la place qui leur est donnée par rapport à d'autres. J'ai donc recherché dans la généalogie des affiches à l'école française, des éléments sur les premiers attributs de l'objet que j'étudie.

En effet, plusieurs formes d'usages dans l'histoire de l'école peuvent être identifiées depuis les lois Ferry dans les années 1880, avec la création de salles spécifiques à l'enseignement, jusqu'à aujourd'hui. Pour les reconstituer, je me suis appuyée sur l'étude des textes officiels, les approches architecturales de Marie-Claude Derouet-Besson (1998 ; 2005), sur les travaux historiques d'Alain Weill (1982), d'Annie Renonciat (2011)⁶⁶ et les expositions « Voir/Savoir » présentées au Musée National de l'Éducation de Rouen et « L'école en images » présentée au Petit Palais en 2013-2014. Je me base également pour illustrer mes propos sur les travaux de Clive Lammaing (1983), Loly Clerc (2004) et

⁶⁶ J'ai rédigé ces paragraphes en me basant sur mes notes de la visite de l'exposition *Voir/savoir-La pédagogie par l'image au temps de l'imprimé, du XVI^e au XX^e siècle* au Musée national de l'Éducation de Rouen et l'entretien mené avec Annie Renonciat suivant celle-ci.

François Cavanna (2003) qui ont écrit et récolté de nombreuses images sur l'école d'autrefois.

Cette étude se veut diachronique. Dans leur grille d'analyse, Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles et Ropé (1989 : 47) incluent l'étude historique parmi les recherches descriptives. Elle a pour but de « comprendre des événements appréhendés dans leur dimension diachronique » (Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles et Ropé, 1989 : 47). J'ai cherché le rôle de la tradition dans la construction de l'objet « affiche ». Il s'agit par conséquent dans mon travail d'interroger les déterminations historiques (l'usage des affiches change selon les époques, en fonction de la diffusion des outils, des conceptions des enseignants mais aussi des prescriptions).

4.1 Emergence des affiches

L'affiche scolaire, telle qu'elle vit à l'école, n'est pas un pur produit scolaire. Elle est en relation avec l'affiche, en tant que genre extrascolaire. Afin d'analyser ces relations, je cherche à identifier l'origine historique et les usages sociaux de l'affiche.

Alain Weill (1991 : 9) fixe les origines de l'affiche aux tables des pierres gravées : les *Axones* à Athènes et les *Albums* à Rome. Elles servaient de support aux textes officiels. Mais il existe aussi, dès l'Antiquité, des affiches qui constituent des messages publicitaires peints (*dipinti*) ou gravés (*graffiti*). En Gaule, les invasions barbares bouleversent ces conventions et c'est Charlemagne qui reconstitue une publicité des textes de loi. Comme les peuples européens étaient analphabètes ce sont les crieurs publics qui assurèrent la publicité pendant tout le Moyen-âge. Une grande variété d'affiches coexiste sous l'Ancien Régime : les affiches royales, les affiches officielles de l'Eglise et les affiches privées. Les affiches officielles sont produites par le roi et l'Eglise. En ce qui concerne l'affichage royal, François I^{er} relance la publicité sous forme d'affiche dans la ville de Paris. C'est en 1771 que l'affichage y est organisé officiellement. Il est réservé à un corps de quarante afficheurs qui selon Alain Weill « ont à la boutonnière une plaque de cuivre, portent une petite échelle, un tablier, un pot de colle et une brosse » (Weill, 1982 : 6). Le roi fait afficher les lois et les annonces de recrutement. Quant à l'Eglise, elle a surtout recours aux

affiches pour attirer les fidèles. Les affiches privées ont essentiellement pour objet des annonces légales ou financières. Cependant, certaines se distinguent comme les thèses historiées qui sont, du XVII^e à la fin du XVIII^e siècle. Ce sont les ancêtres de l’affiche artistique. Elles sont imprimées par les doctorants pour annoncer leur soutenance de thèse et illustrées par les meilleurs graveurs. Les comédiens utilisent également les affiches pour attirer les spectateurs. A Paris, les théâtres s’organisent au XVII^e siècle en faisant imprimer leurs affiches sur un papier de couleur : rouge pour l’hôtel de Bourgogne, vert pour l’hôtel de la Mazarine et jaune pour L’Opéra. Dès lors, les commerçants et les troupes de spectacle choisissent aussi d’utiliser ce moyen de communication.

Entre la révolution de 1789 et celle de 1848, la réglementation de l’affichage évolue. La publicité officielle se réserve l’impression en noir sur du papier blanc. La gravure sur bois est remplacée par le procédé de la lithographie qui va plus vite et est plus économique. Les libraires annoncent leurs parutions par affiches lithographiées et les commerçants font la publicité de leurs produits. Il faut attendre une loi de 1881 proclamant la liberté absolue de l’affichage pour voir l’apparition des sociétés d’affichage qui organisent une homogénéisation des formats. En 1866, les grandes presses à imprimer permettent à l’affiche de se mettre à l’échelle de la rue en atteignant des dimensions importantes. Au XIX^e siècle, l’art de l’affiche se développe en France avec Toulouse-Lautrec. Nous pouvons noter qu’à l’origine l’affiche est collée sur les murs dans les lieux publics, elle est maintenant majoritairement apposée sur des emplacements réservés : panneaux d’affichage, colonnes, mobilier urbain, etc.

Il faut souligner d’emblée que la notion d’affiche scolaire est historiquement récent. Les affiches scolaires se sont souvent présentées sous une multitude de dénominations : planches murales, tableaux muraux, planches didactiques, posters, synoptiques. Certains termes renvoient à la manière dont les affiches sont produites (peintes à la main). D’autres termes font référence aux caractéristiques matérielles de l’affichage avec une référence au mur. Aujourd’hui, le terme « affiche » utilisé pour désigner cet ensemble est plus stable même s’il est parfois concurrencé par le terme « affichage ».

Jules Ferry crée en 1880 la Commission de la décoration des écoles et de l'imagerie scolaire. Celle-ci s'occupe de la décoration murale des écoles ou encore des collections artistiques pour les musées scolaires. Cette commission soumet de nombreuses recommandations aux architectes. A cette époque, les décorations doivent être contenues à l'extérieur de la classe, par peur de distraire les élèves. En 1907, la Société nationale de l'Art à l'école est fondée par Léon Rictor, vice-président du conseil municipal de Paris. Il préconise une école « saine, aérée, rationnellement construite et ornée⁶⁷ ». L'éducation du goût de l'enfant par l'imagerie scolaire et la décoration de la classe sont conseillés. Au préalable, en 1904, un congrès sur l'Imagerie scolaire recommande l'adaptation du décor au développement de l'enfant et la nécessité de la présence d'œuvres originales « d'une exécution sincère et simple » (Rictor, 1911). Il existe des liens étroits entre l'architecture, la décoration des classes et les pratiques d'enseignement-apprentissages dès cette époque.

4.2 Liens entre l'architecture et les pratiques d'affichage

Il est certain qu'il existe un lien entre l'architecture des salles de classe et les pratiques d'affichage ; l'architecture les influence. Dans une salle de classe, certains éléments sont constitutifs de l'espace. Maurice Tardif et Claude Lessard (2011) précisent que l'enseignement à l'école repose toujours sur le même dispositif malgré d'autres formes d'organisations qui sont tentées comme des écoles à aires ouvertes, par exemple. L'enseignement est basé sur « la classe, c'est-à-dire un espace relativement fermé, dans lequel les enseignants travaillent séparément les uns des autres en y accomplissant l'essentiel de leur tâche. » (Tardif et Lessard, 1999 : 56). En effet, « enseigner aujourd'hui c'est toujours comme autrefois entrer dans une classe » (Tardif et Lessard, 2011 : 341) mais les murs des classes n'abritent plus les mêmes activités, les mêmes relations entre les enseignants et les élèves. Marie-Claude Derouet-Besson (2005) qui étudie les usages quotidiens des dispositions spatiales des établissements scolaires évoque, elle, « la

⁶⁷ *Bulletin mensuel de la Société nationale de l'art à l'école* n°1, juin 1908 cité par Rictor (entrée Imagerie scolaire) Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'Instruction primaire publié sous la direction de Ferdinand Buisson (édition de 1911) édition électronique <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document> (dernière consultation le 27 mai 2015).

dimension pédagogique de l'espace scolaire » (2005 : 5) pour parler de ces différences. Elle a étudié notamment les liens entre un agencement spatial et les performances des élèves en mathématiques (Derouet-Besson, 1998).

L'architecture est imposée à l'enseignant. Il ne choisit pas le nombre de murs, de fenêtres ou de portes dont il dispose. Il doit s'adapter aux équipements scolaires et dans le même temps il *invente*⁶⁸ les dispositions intérieures. Les enseignants utilisent donc les salles de classe pour un temps donné, ils en sont les *utilisateurs* ou même les *habitants* selon le vocabulaire des architectes.

Sur le plan historique, l'historienne Françoise Mayeur (1981) montre qu'un programme semblable peut donner, selon des pédagogies différentes, des dispositions spatiales différentes dès le XIX^{ème} siècle. Ainsi l'enseignement individuel, l'enseignement simultané ou encore l'enseignement mutuel impliquent la création de salles de classe différentes. L'enseignement individuel se pratique chez l'enseignant et les élèves viennent le voir individuellement. L'enseignement simultané est pratiqué dans une classe où l'enseignant donne des cours magistraux et où les élèves travaillent tous en même temps. L'enseignement mutuel est dispensé sur plusieurs centaines d'élèves en même temps dans une grande halle. Les meilleurs élèves dispensent l'enseignement à des groupes d'enfants. Il apparaît nettement que ces différentes façons d'enseigner, ces différentes pédagogies, impliquent des lieux d'enseignement différents.

Cette pédagogie par l'image est aussi appelée « enseignement par les yeux » ou « enseignement par l'aspect » (Kahn, 2002 : 164). C'est au XVII^{ème} siècle, dans le cadre de l'éducation des princes, que les cartes apparaissent pour enseigner la morale, la religion, la mythologie, l'art militaire, l'histoire et la géographie. Ces affiches imprimées contiennent des images parfois coloriées et du texte. Une diffusion plus large de ces supports éducatifs s'ébauchera au XVIII^e siècle grâce aux colporteurs. Sous l'Ancien Régime, c'est surtout l'enseignement préceptoral qui a utilisé des tableaux muraux et des estampes pour l'enseignement de l'histoire, de la mythologie, de la morale et de la religion. Jean-Baptiste de La Salle a recommandé l'usage de « tables d'alphabets » dans *La Conduite*

⁶⁸ J'emprunte cette expression à Marie-Claude Derouet-Besson (2005 : 7).

des écoles chrétiennes (La Salle, 1720/1811 : 151) et a même fourni des modèles d'écriture pour l'apprentissage des lettres et des chiffres.

La pédagogie par l'image gagne l'école dans la seconde moitié du XIX^e siècle. L'abbé Fleury et l'abbé Rollin ont, dès la fin du XVII^e siècle, signalé l'utilité des images mais c'est par les salles d'asile dès 1837 que l'usage des images d'enseignement s'est répandu en France. Le premier ouvrage remarquable dans l'histoire de la pédagogie par l'image est l'*Orbis sensualium pictus* de Comenius. C'est un livre bilingue (allemand-latin) à usage scolaire, pour l'apprentissage de la lecture, de la langue et du latin. Il est illustré de 150 planches. Selon Annie Renonciat (2011 : 4) Comenius y suggérait que « tous les murs, à l'intérieur et à l'extérieur des classes [soient] couverts de peintures [...], que murs et livres présentent les images de toutes choses, et que partout où se tournent les élèves, leurs regards en soient frappés. » Il pense que l'image permet de passer du concret à l'abstrait.

L'usage des planches didactiques commence aussi à se développer avec la généralisation de l'enseignement simultané à partir de la Monarchie de juillet. Comme je l'ai évoqué, les cartes de France comptent parmi les premières planches murales dont se dotent les écoles primaires dans les années 1840, avec les tableaux des poids et mesures. L'usage des affiches s'accroît au cours des années 1860 offrant un appoint aux manuels qui n'ont pas encore d'illustrations. Jules Ferry créa le 27 mai 1880 la Commission de la décoration des écoles et de l'imagerie scolaire. Cette commission organise l'imagerie proprement dite ainsi que la décoration murale des écoles, la constitution des collections artistiques pour les musées scolaires et l'emploi des projections lumineuses comme moyen d'enseignement. L'industrie privée et les éditeurs de cartes et de planches scolaires s'emparent de ce marché avec, par exemple, les tableaux Deyrolle⁶⁹ à partir de 1867, la librairie Armand Colin ou la maison Larousse qui publie des estampes dès 1896. Dans les classes, ces images sont rangées dans un portefeuille ou une armoire spécifique en bois et sont placées devant les élèves au moment de la leçon. Elles sont généralement placées les unes sur les autres dans un cadre en bois par série de 12 affiches.

⁶⁹ Deyrolle, fameuse maison d'édition spécialisée dans la taxidermie, les herbiers et l'entomologie s'empare du domaine des Sciences naturelles.

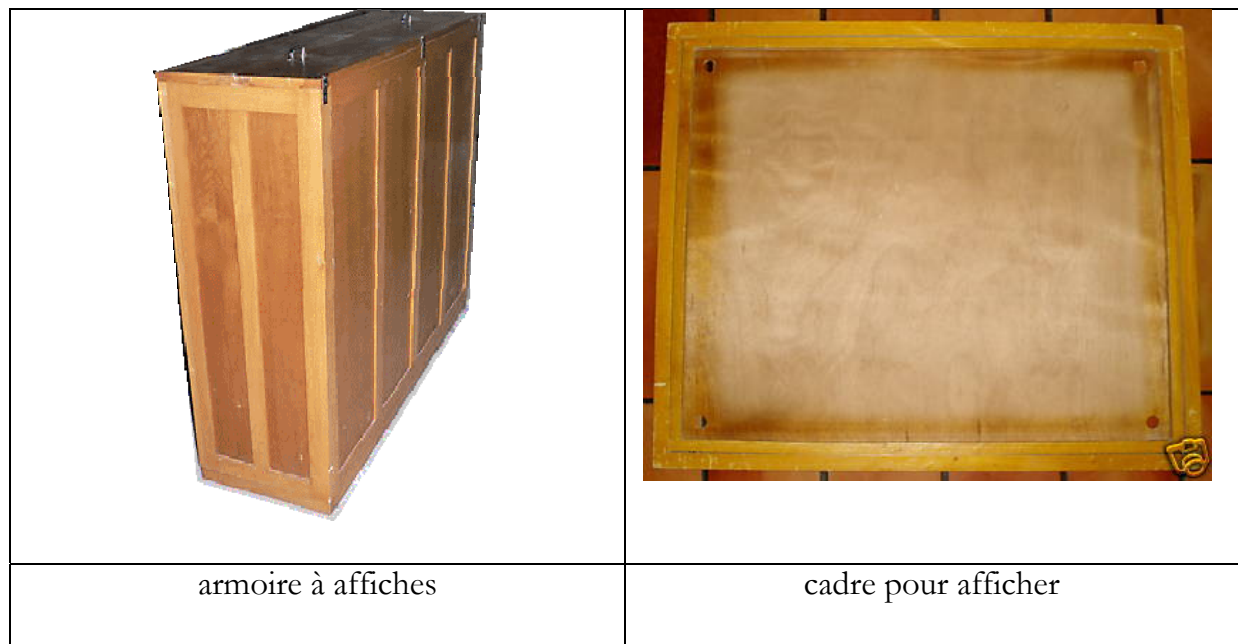


Figure 4. Matériel⁷⁰ accompagnant les affiches

Le format des affiches se standardisent sur le modèle des affiches Armand Colin. Quelques exceptions existent avec, par exemple, les tableaux proposés par les éditions Delagrave dans les années 1920. Chaque tableau présente douze espèces de navettes amovibles sur lesquelles sont fixés des échantillons en fonction des thèmes abordés.

Romuald Normand (2000) montre que chaque grand pédagogue conçoit ou adapte des lieux à son projet pédagogique spécifique. Il étudie notamment les pédagogies de Maria Montessori, Roger Cousinet et Célestin Freinet. Il explique qu'un architecte est indirectement à l'origine du projet pédagogique de Maria Montessori puisque c'est dans un quartier de Rome s'appelant San Lorenzo pourvu de grands immeubles dans chacun desquels l'architecte veut créer une salle pour réunir les jeunes enfants des locataires. C'est à Maria Montessori qu'est confiée leur éducation (Normand, 2000 : 14). Selon André Giordan, « il est évident qu'il ne faut plus raisonner aujourd'hui en salle de classe. Mais les traditions sont tenaces et la classe a une identité culturelle si forte que la changer tient du tabou. » (Giordan, 2004 : 28).

⁷⁰ Les photos utilisées ici sont extraites d'un site de collectionneur d'anciennes affiches : <http://alaric83.free.fr/index1.htm>

4.3 Le rôle de la forme scolaire

L'activité/travail/faire des enseignants que j'observe est déterminée à différents niveaux : au niveau de la forme scolaire⁷¹ (Vincent, 1994) à entendre comme une configuration scolaire qui détermine les formes pédagogiques. Dans un de ses textes récents, Guy Vincent définit la forme scolaire :

D'un point de vue historiographique, la forme scolaire, ce que Durkheim appelait l'école à proprement parler [...], apparaît dans tout l'Occident moderne, du XVI^e au XVIII^e siècle – comme l'a bien indiqué Roger Chartier : c'est daté, situé -, en se substituant à un ancien mode d'apprentissage par ouï-dire, voir faire et faire avec. A la différence de ce mode ancien, la forme scolaire, qui est une forme de transmission de savoirs et de savoir-faire, privilégie l'écrit, entraîne la séparation de l'« écolier » par rapport à la vie adulte, ainsi que du savoir par rapport au faire. En outre, elle exige la soumission à des règles, à une discipline spécifique qui se substitue à l'ancienne relation personnelle teintée d'affectivité, ce qui crée donc – historiquement - une relation sociale nouvelle. (Vincent, 2012 : 112)

La forme scolaire renvoie à des manières de fonctionner de longue durée, c'est une forme de relation sociale historiquement constituée, centrée autour de l'école (transmission de savoirs et savoir-faire). « L'émergence de la forme scolaire, forme qui se caractérise par un ensemble cohérent de traits au premier rang desquels il faut citer la constitution d'un univers séparé pour l'enfance, l'importance des règles dans l'apprentissage, l'organisation rationnelle du temps, la multiplication et la répétition d'exercices n'ayant d'autres fonctions que d'apprendre et d'apprendre selon les règles ou, autrement dit, ayant pour fin leur fin propre, est celle d'un nouveau mode de socialisation, le mode scolaire de socialisation » (Lahire, Vincent & Thin, 1994 : 39). La forme scolaire est donc aussi définie au niveau des pédagogies et de leurs relations avec les disciplines puisque cette forme scolaire est liée au « caractère intrinsèquement "disciplinaire" des savoirs scolaires » (Vincent, 2004 : 113).

⁷¹ Je fais appel au concept de *forme scolaire* tel qu'il a été développé par des sociologues, en particulier Guy Vincent et ses collaborateurs, à la suite de travaux d'historiens (Chartier, Compère & Julia, 1976).

Selon les recherches de Marie-Claude Derouet-Besson (2005), Guy Vincent (1981, 1994) s'inspire d'ailleurs du « grand renfermement » de Foucault lorsqu'il avance la notion de *forme scolaire*. Cette notion implique en effet le découpage des savoirs mais aussi un temps précis et un espace distinct.

Un des intérêts du concept de forme scolaire est épistémologique. Il permet de « dénaturaliser certains fonctionnements en ce qu'ils sont historiquement et institutionnellement constitués (c'est-à-dire qu'ils n'ont rien de naturel) et en ce qu'ils peuvent générer des problèmes d'apprentissages » (Reuter, 2007/2013 : 114). La forme scolaire, telle qu'elle est identifiée par Yves Reuter (2007/2013) s'articule à partir de quatre catégories de pratiques comme l'exposition des savoirs, les exercices, les leçons et les évaluations. Ceux-ci s'appuient sur des outils spécifiques tels que les cahiers, manuels, tableaux ou affiches. Je relève une limite liée à ce concept pour mon travail. Il me semble que la forme scolaire gomme les différences liées aux pédagogies alternatives et aux pédagogies.

Dès lors, il convient d'ajouter à ce cadre d'analyse les significations données par les enseignants à leurs actions. « On peut définir la pratique enseignante comme la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement. La pratique, ce n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, actions, réactions mais cela comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision. La pratique professionnelle recouvre donc à la fois la manière de faire singulière, « le faire propre à cette personne » et les procédés pour faire qui correspondent à une fonction professionnelle (par exemple le « savoir-enseigner ») telle qu'elle est définie par un groupe professionnel particulier en fonction de buts, d'objectifs et de choix autonomes. » (Altet, 2002 : 86). L'enseignement est alors défini comme « un processus interactif, interpersonnel, intentionnel, finalisé par l'apprentissage des élèves » (Altet, 1991/2002 : 85) Cela nécessite alors de prendre en compte, en plus des observations, les interprétations des acteurs en menant des entretiens avec les enseignants sur leur action pour en saisir le sens. J'utilise une double approche pour saisir les pratiques.

Les pratiques peuvent être observées ou décrites par des agents qui leur sont extérieurs. À l'inverse, elles peuvent être observées, racontées ou récitées par leurs auteurs. Les pratiques peuvent donner lieu à des observations de faits et de phénomènes, ou donner lieu à des discours (que ces discours soient tenus à des tiers en direct, ou qu'ils soient tenus par l'intermédiaire de l'écriture). (Beillerot, 1996 : 12-13).

Les différents agencements des classes ont des influences sur les dynamiques spatiales. Selon Bruno Marchand (2004), « la salle de classe tend à s'écarter du modèle rectangulaire traditionnel. Elle n'a souvent plus de porte et se déforme. Sans doute va-t-elle se dissoudre dans d'autres espaces car l'école de demain n'aura vraisemblablement plus besoin de classes » (Marchand, 2004 : 20).

D'autres éléments de la salle de classe sont plus ou moins imposés. Ainsi, le mobilier comme les tables, les chaises ou le tableau sont fournis par la mairie et appartiennent à une salle de classe mais il est possible d'échanger des meubles avec les collègues ou même d'en ajouter. D'autre part, certains enseignants amènent du mobilier personnel dans leurs classes soit pour s'approprier l'espace soit par nécessité de rangements par exemple. L'enseignant du primaire s'approprie donc son espace, sa classe⁷², il le « met en forme » :

Ce sont des pratiques qui sont mises en murs même si l'omniprésence de la salle de classe et la puissance de la mise en forme qu'elle propose font un peu oublier la généalogie des lieux d'école. La salle de classe semble immuable parce qu'elle est séculairement ancrée dans les habitudes mais elle correspond, à l'égal de toutes les autres dispositions spatiales scolaires, à la mise en forme spatiale d'un projet pédagogique et d'un mode de circulation des savoirs. (Derouet-Besson, 2005 : 7).

Ainsi, les enseignants adaptent le milieu dans lequel ils évoluent toute l'année scolaire. Je retiens du concept de forme scolaire l'importance de la dénaturalisation que j'applique à mon analyse des affiches et de leurs utilisations. Je considère les affiches

⁷² Contrairement à l'enseignement secondaire où la salle de classe est un espace partagé en Histoire-Géographie, Anglais et en Sciences car ce sont des disciplines qui requièrent du matériel spécifique par exemple. La salle devient donc la salle d'une discipline) et l'espace où s'installent tour à tour les enseignants de cette discipline. L'identité de la salle de classe n'est donc pas la même dans l'enseignement primaire et dans l'enseignement secondaire. La salle de classe devient le lieu d'un enseignant en primaire, et le lieu d'une discipline dans le secondaire.

comme des produits emblématiques de la forme scolaire, de par leur histoire et leurs usages. Dès lors, ce concept contribue à interroger ci-après l'émergence des affiches dans les disciplines scolaires, à un moment précis de l'histoire institutionnelle de l'école française et des disciplines.

4.4 Émergence des affiches dans les disciplines scolaires

Interroger l'émergence d'un outil, c'est interroger ses causes et ses effets sur l'enseignement qu'il vise. À l'école, les affiches prennent place dans les classes via l'usage des tableaux muraux de l'enseignement mutuel. Cette pratique a été inventée par John Lancaster. Ce procédé fonctionne jusqu'en fin 1850. Les planches murales étaient utilisées par l'enseignement mutuel au XIX^e siècle pour l'apprentissage « au cercle » de la lecture, de l'arithmétique, de la morale et du catéchisme. Elles ne relèvent pas de l'enseignement par l'aspect et contiennent uniquement des textes. Les tableaux de lecture permettent de disposer d'un seul livre pour toute une école, livre à l'usage exclusif du maître dont il faut prendre soin car il sera utilisé plusieurs années. « Tout vient de tableaux fixés aux murs et dont la potentialité didactique est révélée par les signes des moniteurs » (Lainé, 1996 : 65) Les élèves se regroupent en arc de cercle autour des tableaux de lecture et lisent. Des élèves moniteurs aident l'enseignant en surveillant la lecture des autres élèves.

Sur les côtés [de la salle de classe], tout le long des parois, des séries de demi-cercles autour desquels se répartissaient les groupes ; devant chaque cercle, sur les murs, à hauteur du regard, un tableau noir où se faisaient les exercices de calcul et auquel était suspendus les tableaux de lecture et de grammaire avec la baguette dont s'armait le moniteur pour diriger la leçon. » (Gréard, 1887 : 45-46) Les demi-cercles ont un rayon d'1 mètre et sont marqués à même le sol. La hauteur de plafond (entre 5 et 7 mètres) et celle des fenêtres est « subordonnée à la dimension des innombrables tableaux fixes ou mobiles exigés par la méthode et qui doivent être accrochés en-dessous. (Lainé, 1996 : 75)

Dans l'Instruction méthodique pour l'école paroissiale, publiée en 1685 par I.D.B., prêtre, il est demandé que les croisées soient percées à deux mètres du sol « par ce moyen

les élèves n'étaient jamais distracts par ce qui se passait au dehors, et l'on pouvait facilement suspendre le long des murs tous les objets propres à l'enseignement. » (I.D. B., 1685). L'enseignement mutuel a montré la très grande importance du matériel didactique : tableaux de lecture, de grammaire, de prononciation, cartes géographiques, etc.

Pour Marie-Claude Derouet-Besson (1998 : 40-41), la création des écoles permet d'avoir de l'espace pour afficher mais beaucoup d'autres objets sont affichés dans les anciennes classes comme des portraits ou des fusils. Cela rejoint le texte officiel de 1881 :

Il faut que l'école attire l'enfant. Il faut qu'elle ait de grandes et belles salles bien aérées, bien ensoleillées [...]. Il faut qu'elle soit ornée, ornementée, parée. Il faut que nous fassions pour elle ce que nos pères faisaient pour leur église. L'école, c'est notre église laïque à nous. (Paul Bert, ministre de l'Instruction publiques, 1881-1882).

Dans les ouvrages de souvenir sur l'école, sur les photos de classe de l'école des années 1930 à 1950 des affiches sont visibles. Ainsi, les cartes, les frises, les textes et les œuvres sont bien présente sur les murs des classes.



Figure 5. Murs d'une classe reconstituée (1930)⁷³

Selon l'article « Matériel d'enseignement » de l'édition électronique du *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'Instruction primaire* publié sous la direction de Ferdinand Buisson (édition de 1911), le caractère obligatoire de certaines affiches apparaît dès 1887. Il

⁷³ Ces photographies sont issues de l'ouvrage de Clive Lamming « A l'encre violette » (1983 : 44). Il s'agit de la reconstitution d'une salle de classe typique des années 30 (Maison d'école de Montceau-les-Mines).

concerne quelques disciplines (Géographie, Histoire, Sciences, Arts) mais aucun document administratif n'est demandé. L'acquisition tout comme l'entretien du matériel des écoles primaires est à la charge des communes depuis la loi du 19 juillet 1889. Mais les communes qui n'ont pas assez de ressources peuvent obtenir des cartes de géographie, des tableaux du système métrique et des tableaux d'histoire naturelle auprès des inspecteurs d'académie. Les Instructions spéciales concernant la construction, le mobilier et le matériel d'enseignement des écoles du 18 janvier 1887 énumèrent les objets et les affiches qui doivent constituer le matériel d'enseignement. En ce qui concerne les affiches, il est demandé pour l'école maternelle une carte murale de France et pour l'école primaire un tableau du système métrique, une carte murale de France, une carte murale d'Europe, une carte murale de l'Algérie et des colonies françaises, des tableaux d'histoire naturelle, des tableaux nécessaire à l'enseignement du dessin et une méthode de lecture en tableaux. L'importance accordée au système métrique décimal s'explique car il fut officialisé en 1799 puis rendu obligatoire et exclusif en 1804 et c'est la loi du 4 juillet 1837 qui interdit des poids et mesures autres que ceux établis par la loi sous peine de sanctions. Les classes de l'école de 1880 donnent le plus souvent sur des couloirs. « Les parements des murs de ces couloirs sont disposés de façon à recevoir des dessins ou des objets utiles à l'enseignement. » (Lainé, 1996 : 118)

Dans son ouvrage⁷⁴ *Sur les murs de la classe* (2003), François Cavanna s'appuie sur de très nombreuses illustrations⁷⁵ et sur ses propres souvenirs de l'école communale pour décrire les salles de classe entre 1850 et 1949. Il prend l'exemple de nombreux supports affichés qu'il relie à différentes disciplines. Je choisis de convoquer cette référence car ce témoignage apporte une dimension réelle ce qui me semble intéressant dans ma démarche. Il a ainsi un statut illustratif.

⁷⁴ Cet album réunit plus de cent cinquante planches pédagogiques ou tableaux didactiques publiés entre le milieu du XIXe siècle et les années 1960.

⁷⁵ Source des illustrations : Musée vivant de l'école publique de Laval, Musée de l'école de Chartres, Musée de l'Education de Saint-Brieuc, Collection de M. Philippe Rossignol.

Une première catégorie d'affiches de deux disciplines ont pour but de faire travailler la prononciation et d'enrichir le vocabulaire : les affiches de Français et d'Anglais. A propos de l'Expression orale, François Cavanna explique :

Pour bien nous apprendre le vocabulaire et la prononciation ; il accroche un tableau où il y a une scène de la vie courante, par exemple une grande gare, la cour de l'école pendant ma récré, ou bien à l'hôpital, ou bien sur la plage pendant les vacances, des choses comme ça. Il montre avec sa baguette, et celui qu'il interroge doit dire le nom de la chose ou de la personne, à quoi ça sert ou ce que la personne est en train de faire, en prononçant bien, en faisant sonner le féminin et le pluriel et en conjuguant les verbes sans se tromper. (Cavanna, 2003 : 113)

Cette focalisation sur les exercices de récitation est corroborée par les textes officiels de 1887 :

On accordera plus d'importance, dès le cours préparatoire, aux exercices de récitation. Lorsqu'on visite une école, le regard est attiré, près de la chaire du maître, par le tableau, réglementairement affiché des morceaux de récitation appris pendant l'année solaire. Mais il est rare que ce tableau soit très rempli. L'exercice de récitation est cependant l'un des meilleurs moyens d'enseigner aux enfants l'usage correct des mots et des tours de notre langue. Il a, en outre, l'avantage de leur être agréable, si les morceaux sont, par leur nature et par leur taille, adaptés à leur âge. (extrait de l'arrêté du 18 janvier 1887).

Le tableau est donc un support d'affichage de supports du commerce. Ceux-ci sont utilisés par les élèves en collectif lors de séances magistrales menées par l'enseignant. En Anglais, les affiches semblent surtout utilisées pour travailler un sous-domaine : le Vocabulaire.

Pour le vocabulaire, il y a les images sur des grands cartons que le maître accroche au tableau. [...] Le maître nous fait voir d'abord le côté où il y a le nom des choses écrit en anglais. Il nous les montre avec sa règle et nous on doit les lire à voix haute en prononçant de notre mieux. Après, il retourne le carton, et de l'autre côté c'est le même tableau, mais sans le nom des choses, et alors il nous interroge un par un et on doit dire le nom de la chose qu'il désigne avec sa règle en le mettant dans une petite phrase. Il y a aussi, en tableaux, la gare, la rue, le grand magasin, l'école, la cour de la ferme, la cour de la caserne, et encore plein d'autres... (Cavanna, 2003 : 59)

Une seconde catégorie d'affiches sert à l'enseignement par l'image. La « leçon de choses⁷⁶ » est un procédé d'enseignement utilisé dans plusieurs disciplines. Elle permet à l'usage des planches didactiques de prendre un essor considérable à partir des années 1880.

Quand on voit le maître sortir de l'étui un grand carton épais qu'il déroule avec soin pour l'accrocher par-dessus le tableau noir en passant les deux crochets dans les trous avec du cuivre autour juste prévus pour ça, on est contents, dans la classe, on sait que ça va être la leçon de choses et nous on aime ça. (Cavanna, 2003 : 26)

Les éditeurs prennent de l'importance avec l'essor considérable des planches didactiques à partir des années 1880, utilisées pour les « leçons de choses » et l'enseignement « par l'aspect ». Au début du XX^e siècle, la plupart des éditeurs scolaires (Rossignol⁷⁷, Hachette, Nathan, Delagrave, Colin, Belin, Larousse, MDI⁷⁸, etc.) proposent des planches didactiques de toutes les disciplines : lecture, écriture, éloquence, morale, hygiène, instruction civique, histoire, géographie, sciences physiques et naturelles, langues vivantes. Les séries de tableau sont le plus souvent associées à des livres qui précisent les activités abordables avec ces outils : lectures, entretiens moraux, exercices d'observation, exercices de langage.

A propos des leçons de choses, François Cavanna (2003) évoque les supports, le format des affiches (des affiches grand format, à fixer au tableau) et la temporalité (des affiches provisoires, pour la durée de la séance). Ce sont les arts ménagers qui sont évoqués, il évoque des tableaux qui ont pour but de faire comprendre le progrès aux élèves : « L'institut nous montre sur le tableau en couleurs, avec sa règle, et il nous explique

⁷⁶ La leçon de choses fait également intervenir des objets. Entre 1880 et 1890, dans le cadre de l'école, les garçons de douze ans sont formés par des instructeurs militaires à des manœuvres simples et des exercices physiques. On leur donne un uniforme et un fusil en bois. Selon Loly Clerc (2004), ces jeux de guerre sont mal vus par les instituteurs, qui sont majoritairement pacifistes, et par les parents d'élèves car ces exercices ont lieu pendant le temps libre du jeudi et du dimanche. Les enfants rendent donc moins de services aux champs ou à la maison et les bataillons scolaires disparaissent assez vite.

⁷⁷ Les éditions Rossignol proposent des livrets de « Commentaires des gravures ». Ces dernières sont produites par des illustrateurs reconnus comme Pierre Joubert ou Ray Lambert.

⁷⁸ « L'observation au cours élémentaire, R. hilaire, Collection J. Anscombe » et le livret pédagogique « Leçons de choses au cours élémentaire, séries LC1, LC2 et LC3. »

à quoi ça sert et quel merveilleux progrès » (Cavanna, 2003 : 99). Il précise le rôle des objets publicitaires⁷⁹.

A partir des années cinquante, le « modernisme » pénètre dans la salle de classe. On veut préparer les enfants à l'avenir prodigieux que laissent entrevoir les fantastiques progrès des sciences et des techniques ainsi que leur prompt diffusion commerciale dans le public. Les planches « Arts ménagers » sont, de ce point de vue, significatives. (Cavanna, 2003 : 71)

Comme pour les Sciences, l'enseignement de l'Histoire, dans les programmes du 23-28 mars 1938 est resserré « autour de tableaux, de scènes ou d'événements choisis autant que possible pour leur valeur représentative et en tous cas susceptibles de frapper l'imagination de l'enfant. On doit à tout prix éviter l'abstraction. ». On voit donc apparaître un matériel scolaire très visuel. Selon Loly Clerc (Clerc, 2004 : 33), certains instituteurs regroupent tous les panneaux sur la même paroi qu'ils intitulent le « mur du savoir ».

L'enseignement de la discipline Géographie à l'école primaire devient obligatoire en 1867. Les instructions officielles demandent de raconter la Géographie comme on raconte l'histoire. Le matériel scolaire de la salle de classe se diversifie avec des cartes murales planes ou en relief et des planches de paysages. Les plus célèbres sont les cartes Vidal Lablache⁸⁰. Chaque planche est numérotée, faisant partie d'une série développant un thème. Certaines planches représentent le même thème sur les deux faces ; l'une étant « parlante » avec de nombreuses indications alors que sur l'autre face « muette », seul le fond de carte est présenté. Jusqu'aux années 1870, c'est la mémorisation du texte qui est l'objectif principal de l'apprentissage de l'histoire. L'enseignement par l'image permet

⁷⁹ Depuis les années 1870 les objets publicitaires font partie de l'univers des élèves. Aristide Boucicaut fonde les magasins « Au Bon marché » en 1869. Il offrait tous les jeudis une nouvelle série de six images chromolithographiées aux enfants de ses clients. Jusqu'en 1960, des séries d'objets vont apparaître destinées aux enfants et surtout aux élèves comme des buvards, des protège-cahiers, des découpages et des jeux de poche.

⁸⁰ Paul Vidal de La Blache (1845-1918) était un géographe français, chargé en 1877 de l'enseignement de la Géographie à l'Ecole normale supérieure de Paris. Il est également un ardent défenseur du développement de la géographie. Il fait publier en 1885 chez Armand Colin une collection de 44 cartes murales, accompagnées d'une notice et d'un questionnaire destiné aux élèves. Ces cartes scolaires sont rééditées jusqu'en 1966.

l'observation des grands événements et des grands hommes avec les gravures des manuels et les tableaux muraux.

D'autre part, depuis l'extrait de l'arrêté du 18 janvier 1887, il est demandé que « dans les entretiens de morale, on n'oublierait pas de raconter la vie des grands hommes, que, dans les leçons de choses, on ne négligerait pas de montrer aux enfants - et de leur commenter - des images représentant différents pays, différents sites, des caps et des golfes, des végétations tropicales et des glaces polaires.[...] Qu'il possède une représentation vivante des grandes régions de la France, qu'on lui en montre des images variées (c'est ici que le cinématographe et la projection fixe feront merveille), et qu'il groupe ces souvenirs concrets autour de quelques noms propres, bien choisis et parfaitement retenus, associés à des réalités géographiques exactement localisées ; c'est assez. »

A propos de la morale, il explique qu'il y a « accrochées aux murs, des images très belles, tout en couleurs, où l'on voit le laboureur revenir des champs en poussant ses bœufs » (Cavanna, 2003 : 10).

En ce qui concerne la discipline Mathématiques, « il y a un grand tableau au mur avec toutes les mesures, grandes comme en vrai. J'aime bien les tableaux. Ils donnent envie d'avoir toutes ces mesures à soi pour en faire collection » (Cavanna, 2003 : 20). Les affiches ont donc pour fonction de faire connaître le matériel que les élèves ne manipulent pas forcément.

Une dernière forme d'usage des affiches est celle qui fait intervenir les documents administratifs. Selon l'article 18 de l'extrait de l'arrêté du 18 janvier 1887 « Au commencement de chaque année scolaire, le tableau de l'emploi du temps par jour et par heure est dressé par le directeur de l'école, et, après approbation de l'inspecteur primaire, il est affiché dans les salles de classe. » Dans la classe reconstituée du musée de l'école de Chartres (Lamming, 1983 : 50), on peut voir deux documents affichés bien en évidence près de la porte : la répartition et l'emploi du temps. La répartition donne la progression du travail à accomplir pour les mois de décembre 1946 et janvier 1947 d'une classe de fin d'étude.

Éléments de synthèse

L’affiche est présente à l’école depuis des dizaines d’années. Cet objet scolaire est à l’origine de différentes pratiques des enseignants ou des élèves. Il peut s’agir, par exemple, de l’écriture sur affiche en ce qu’elle a d’emblématique et de particulier mais aussi de la lecture des affiches ou de leurs différentes utilisations. Je m’intéresse plus particulièrement à la pratique de l’affichage par les enseignants, c’est-à-dire à la pratique particulière de l’apposition d’affiches par les enseignants sur les murs de leur classe. L’objet de la sous-partie suivante est essentiellement méthodologique. Il s’agit de présenter ma grille des différentes pratiques d’affichage à l’école primaire⁸¹.

5 Les critères d’analyse des pratiques d’affichage

L’analyse des pratiques d’affichage à travers les photographies a pour fonction d’une part de caractériser les utilisations des affiches selon les disciplines, et d’autre part d’identifier les ressemblances et les dissemblances selon les pédagogies des enseignants. Pour ce faire, la grille que je présente comporte deux grandes catégories : les types d’affiches et les fonctions des affiches.

J’exposerai d’abord le cheminement de construction de la grille (les problèmes rencontrés, les décisions prises et les problèmes qui demeurent). Puis, je présenterai les catégories qui la constituent en proposant des exemples.

5.1 La genèse de la grille d’analyse

A l’origine, la grille a été élaborée à partir de trois questions principales : la description des pratiques d’affichage, la spécification des relations entre pratiques

⁸¹ Le contenu de cette sous-partie a fait l’objet d’une communication au colloque doctoral international de l’éducation et de la formation du CREN (Dufour, 2011b) et a donné lieu à une publication des actes en ligne sur le site du CREN. Elle a également été travaillée pour un chapitre de l’ouvrage « *Les contenus disciplinaires. Approches comparatistes* » paru en 2013 (Dufour, 2013).

pédagogiques et pratiques d’affichage ; la spécification des relations entre disciplines et pratiques d’affichage.

Afin de construire la grille, je me suis basée sur deux documents : mes observations et la grille d’analyse de l’univers de l’écrit des classes de Jacinthe Giguère et Yves Reuter publiée dans *Les cahiers Théodile* n°4 en 2003 (Giguère et Reuter, 2003b).

D’une part, dans un premier temps j’ai mené des observations de classes et c’est à partir des notes recueillies et des photographies réalisées que j’ai esquissé quelques éléments de comparaison entre les classes. Ces observations ont été menées dans deux classes de CM1-CM2 et trois classes de CM2 aux systèmes pédagogiques différents. Mes prises de notes avaient pour objectif de décrire le plus précisément possible toutes les pratiques d’affichage observées en classe ; j’ai relevé toutes les affiches présentes dans la classe. C’est à partir de ces notes que j’ai réalisé une première classification afin de faire des comparaisons entre les classes et entre les disciplines et que j’ai dégagé des catégories d’analyse.

D’autre part, dans un deuxième temps, j’ai affiné mes catégories d’analyse grâce à celles proposées par Jacinthe Giguère et Yves Reuter en les confrontant à mes données. La grille qu’ils proposent a pour but de caractériser les multiples dimensions de l’écrit observées en classe dans toutes les disciplines. J’ai choisi de me baser sur la partie consacrée aux écrits⁸² car les affiches correspondent à des écrits fixes qui sont définis comme « tous les écrits affichés sur les murs de la classe ainsi que dans le couloir »⁸³ (Giguère et Reuter, 2003b : 105).

Lors de cette deuxième phase de la construction de la grille, j’ai été confrontée à plusieurs difficultés pour construire les catégories liées à la notion de fonction. Ces difficultés à penser la notion de fonction des affiches tiennent, selon moi, à deux raisons principales : d’abord, à la complexité due à la multitude de fonctions que peut revêtir une seule affiche ; ensuite, à la diversité d’utilisations faites selon les différents acteurs (les

⁸² Dans une autre partie de leur grille, ils étudient également les supports de travail comme les cahiers, les classeurs, les manuels ou encore les fichiers d’exercices par exemple.

⁸³ Cette catégorie entre dans ma définition du terme « affiche » construite pour ce travail *supra* (p.68).

enseignants, les élèves, les parents, l'inspecteur etc.) d'une même affiche. Je vais dès lors tenter de montrer comment j'ai essayé de traiter certaines de ces difficultés.

Ainsi, j'ai cherché à catégoriser les affiches scolaires selon la fonction de l'écrit qu'elles mobilisent. Pour cela, dans un premier temps, je me suis basée sur mes premières observations durant lesquelles j'avais relevé huit fonctions. Puis, deux fonctions ont été simplement abandonnées par manque d'affiches :

- la fonction de résumé d'un projet qui concernait les affiches permettant la récapitulation des étapes parcourues et la vision du cheminement ;

- la fonction d'inscription dans une histoire qui était empruntée à la grille de Jacinthe Giguère et Yves Reuter (2003b). Ils expliquent que « cette fonction apparaît [...] lorsque le maître a pour souci l'élaboration d'une banque de textes et de travaux produits par ses élèves au fil du temps. » Est-ce que les affiches sont archivées pour les enseignants ou pour les élèves ? Est-ce qu'elles le sont dans le but d'être reproduits ? Mais ces questions ne peuvent trouver de réponse par la simple observation des affiches. J'ai fait le choix de ne pas les traiter dans l'analyse des photographies mais d'y revenir par l'entremise des questionnaires et des entretiens.

Dans un second temps, j'ai reconstruit ma grille autour de deux grandes fonctions : les affiches pédagogico-didactiques participant de l'enseignement et des apprentissages et les affiches administratives. Les affiches de la première fonction étaient centrées sur les apprentissages de la classe (les affiches de telle ou telle discipline) et sur l'organisation de la classe (les affiches avec des tableaux d'inscription, des indications à destination des élèves). Les affiches de la seconde fonction ne participaient pas à l'enseignement et aux apprentissages. Elles se composaient des listes des élèves et des documents divers de l'école (règlement, répartition des services etc.).

Seulement, plusieurs affiches relevées ont questionné cette deuxième étape de la grille comme par exemple des affiches ou des documents apportés par les élèves et punaisés dans un coin de la classe (calendrier d'une équipe de basket, dessin fait pendant la cantine, carte postale ramenée de vacances...)

Ces affiches ont été à l'origine de la création d'une nouvelle catégorie : les affiches à fonction d'appropriation de la classe. En construisant une fonction autour de la notion d'appropriation, il m'a paru utile de préciser ce que j'entends par ce terme. À travers l'appropriation, je me réfère d'abord à une dynamique de « prise de possession » et à la notion de « propriété » plus au sens affectif qu'au sens seulement juridique. Je me base sur la notion d'appropriation de l'habitat proposée par Perla Serfaty-Garzon dans son dictionnaire de l'habitat et du logement (Serfaty-Garzon 2002 : 29). L'appropriation de la classe est l'ensemble des pratiques, en particulier, des marquages qui lui confèrent les qualités d'un lieu personnel.

La deuxième sorte d'affiche ayant questionné mes catégories sont des affiches produites par l'enseignant pour lui-même ou l'Inspecteur mais utilisées par des élèves (par exemple des programmations de Grammaire utilisée par un élève pour savoir à l'avance les notions qui seront étudiées) La spécificité de ces affiches m'a amenée à faire le choix de lister les affiches relevées non par rapport à leurs usages réels dans les classes mais par rapport aux fonctions que je reconstruis en tant que chercheur. Il s'agit ici d'une décision de posture. Finalement, se baser sur les fonctions définies par le chercheur ou celles vues dans les classes constituent deux projets différents. Pour les affiches citées par exemple (les programmations), j'ai choisi de les classer dans la catégorie des affiches administratives.

D'autres affiches ont questionné mes catégories : des peintures produites par les élèves pendant le temps d'Education artistique puis affichées : Le sont-elles pour décorer la classe ? Le sont-elles pour décorer la classe ? J'ai d'abord classé ces affiches dans une catégorie regroupant celles à fonction « esthétique » (car je considérais qu'elles décoraient les lieux) puis dans un deuxième temps dans une catégorie regroupant des affiches à fonction de mise en valeur des apprentissages (qui regroupait des affiches disciplinaires mais pas explicitement avec des choses à apprendre/à retenir comme des affiches d'arts visuels mais aussi des exposés). Cependant, dans cette catégorie apparaissaient des affiches déjà classées dans les affiches pédagogico-didactiques. J'ai alors fait le choix de classer celles que je pouvais relier à une discipline dans une catégorie centrée sur la mise en scène des contenus (que je détaille *supra* p. 93).

Comme je l'ai déjà expliqué au début de cette partie (*supra*. p.88), afin d'assigner les fonctions aux affiches, je me suis basée sur les photographies mais aussi sur mes temps d'observation. J'ai parfois également mené des entretiens avec les enseignants et leurs élèves. Cela parce qu'une même affiche peut revêtir des fonctions différentes. Si je prends l'exemple d'un dessin affiché, s'il s'agit d'une affiche produite en classe pendant le temps d'enseignement d'Arts Visuels cela concerne la fonction didactique de mise en scène des contenus. Dans un autre contexte, un élève peut avoir amené un dessin pour l'offrir à son enseignant par exemple : le dessin a alors une fonction d'appropriation de la classe. Cela montre que l'analyse demande des précautions mais aussi que concrètement les fonctions des outils dans les classes ne sont pas forcément univoques.

5.2 La grille d'analyse utilisée pour la thèse

La grille que j'ai retenue est ainsi issue de ces choix théoriques et méthodologiques, et a été élaborée sur un temps long. Il me semble que cette évolution enrichit ma réflexion méthodologique et que ces questions de catégorisations sont des caractéristiques majeures du travail didactique.

5.2.1 Les types d'affiches

J'ai retenu cinq critères de la grille de Jacinthe Giguère et Yves Reuter que j'ai adapté à mon travail afin de détailler les caractéristiques des affiches. J'y ai adjoint des critères issus de mes observations afin de décrire les types d'affiches et les relations qu'elles entretiennent avec les autres outils.

1 La quantité d'affiches (C1) : Combien y-a-t-il d'affiches dans les classes ? La quantité de documents affichés permet d'appréhender l'importance accordée à cet outil dans les classes. Elle sert aussi à savoir l'importance accordée aux différentes disciplines. J'ai choisi de calculer la quantité en nombre d'affiches et de comptabiliser chaque affiche.

2 Les auteurs (C2) : Qui écrit les affiches ? Elles peuvent avoir été conçues par le maître, les élèves, d'autres élèves comme les correspondants ou encore être des affiches

du commerce. Si elle n'est pas signée, je collecte cette information auprès de l'enseignant lors de l'entretien.

3 Les sources (C3) : Qui ramène les affiches dans la classe ?⁸⁴ Elles peuvent avoir été apportées par le maître, les élèves, ou d'autres intervenants. Cette information est collectée auprès des enseignants quand elle n'est pas indiquée sur l'affiche.

4 La durée de vie (C4) : Est-ce qu'il y a rotation des affiches ? Demeurent-elles les mêmes toute l'année scolaire, ou même plus longtemps ? Afin de renseigner ce critère d'analyse, je prends des photos des affiches deux fois dans chaque classe à des périodes différentes. Je demande également aux enseignants à quel moment ils en apposent afin de connaître le rythme de changement de leurs supports.

5 La répartition disciplinaire⁸⁵ (C5) : Combien d'affiches appartiennent aux différentes disciplines ? La quantité d'affiches par discipline permet d'estimer la plus ou moins grande importance accordée à celles-ci. Je catégorise chaque affiche selon sa discipline⁸⁶. Je les détaille également par sous-disciplines, ce qui permet d'appréhender les différentes organisations de celles-ci.

J'ai ajouté trois critères pour les besoins de mon enquête :

6 Les formes de contenu (C6) : Que présentent les affiches ? Elles peuvent être constituées de langage ou d'autres objets sémiotiques comme des images, des inscriptions,

⁸⁴ Ce critère pose la question du scolaire/ extrascolaire. En effet, dans quelle mesure peut-on définir une affiche comme scolaire ou extrascolaire ? Si une affiche est produite dans l'école, dans un objectif d'enseignement ou d'apprentissages pour l'enseignant ou pour les élèves, il semble qu'elle soit scolaire. Mais qu'en est-il si cette affiche est utilisée hors de l'école ? Et quand l'affiche fait le chemin inverse ? Quand elle entre dans la classe pour être utilisée par l'enseignant ou les élèves, est-elle un objet scolaire ?

⁸⁵ Ce critère (C5) m'a amené à me poser de nombreuses questions d'ordre méthodologique car il me semble que les catégories créent des partitions, des classes entre disciplines. Seulement, pour le chercheur, les disciplines ne sont pas forcément exclusives. La frise peut être utilisée en Histoire mais aussi en Mathématiques pour lire les grands nombres ou les nombres en chiffres romains par exemple. La notion de dimension aurait pu régler cette question.

⁸⁶ Le contexte est très important pour associer les affiches à leurs disciplines pertinentes. En effet, une même affiche peut appartenir à des disciplines différentes. Prenons par exemple une affiche d'un dessin symétrique produit sur une feuille à petits carreaux. Cette affiche peut appartenir à la sous-discipline Géométrie des Mathématiques ou à la discipline Arts visuels. C'est la prise en compte du contexte (reconstruit à partir des observations et des entretiens) qui me permet d'assigner la discipline appropriée.

des graphiques etc. Ceci peut être lié aux normes et aux codes particuliers de certaines disciplines.

7 La lisibilité selon les emplacements (C7) : Les affiches sont-elles visibles à partir de toutes les places des élèves ? J'ai effectué le relevé des endroits de la classe où les affiches sont disposées.

8 L'articulation des affiches avec les outils des élèves (C8) : De quels autres outils disposent-ils ? Il s'agit de faire le relevé des outils des élèves présents dans leurs cases pour observer leurs liens avec les affiches de la classe. Ce critère peut mettre en relation le rapport public/collectif et individuel/privé de certains écrits. Ainsi certains outils comme le sous-main ou le cahier seraient personnels et d'autres comme les affiches seraient collectifs⁸⁷. Il s'agit de voir s'il existe une différenciation selon les disciplines et les pédagogies.

5.2.2 Les fonctions des affiches

Je choisis ensuite de décrire les fonctions de ces affiches. Je dégage trois grandes fonctions : la fonction didactique, la fonction administrative et la fonction d'appropriation de la classe. Après leur présentation, je reviendrai sur quelques points qui me paraissent importants à préciser pour leur analyse.

1 La fonction didactique⁸⁸ comprend les affiches participant de l'enseignement et des apprentissages.

1.1 Les affiches appartenant à cette fonction peuvent être **centrées sur la mise en scène⁸⁹ des contenus d'enseignement et d'apprentissages** (F1). Elles comprennent toutes les affiches qui se rapportent aux disciplines scolaires inscrites aux programmes.

⁸⁷ Sur ce point, le travail de Master 2 de Sophie Moreau apporte quelques éléments notamment sur la présence de « cahiers outils », « classeurs à savoirs » ou encore « sous-mains » en complément des affiches (Moreau. 2011 : 79). Je reviendrai sur les outils qui supplémentent les affiches *infra* p.341.

⁸⁸ La fonction didactique suppose que ces affiches appartiennent au système didactique.

⁸⁹ Cette expression de « mise en scène » renvoie au vocabulaire du théâtre dans lequel les affiches (parfois représentation figurée des savoirs) font partie du décor.

Cette catégorie comprend des affiches qui mettent en scène des savoirs comme les listes de verbes conjugués par exemple mais aussi des affiches d'Arts visuels produites par les élèves à partir de « La liberté guidant le peuple » de Delacroix par exemple. Elles ne sont pas imposées, chaque enseignant est libre de la forme à donner aux affiches de sa classe.

1.2 Elles peuvent **mettre en scène des savoir-faire** (F2) avec des affiches méthodologiques en Français, comme l'affiche « Comment écrire un conte ? » par exemple.

1.3 Elles peuvent être **centrées sur l'organisation du travail de la classe** (F3) avec par exemple des tableaux d'inscription aux diverses activités de la classe, un plan de travail pour la journée, un tableau de demandes d'aides...

2 La fonction administrative⁹⁰ comprend les affiches qui, *a priori*, ne sont pas destinées à l'enseignement et aux apprentissages et aux élèves.

2.1 Elles peuvent avoir pour objet **la sécurité des élèves** (F4) avec le plan d'évacuation de la classe en cas d'alerte incendie par exemple.

2.2 Elles peuvent avoir pour objet **l'identité des élèves** (F5) avec la liste chronologique ou alphabétique des élèves de la classe, leurs dates de naissance, leur sexe.

2.3 Elles peuvent aussi avoir pour objet **l'organisation de l'école** (F6) avec les programmations partagées dans le cycle par exemple et le règlement⁹¹.

3 La **fonction d'appropriation**⁹² de la classe (F7) comprend des affiches qui, *a priori* ne participent pas de l'enseignement et des apprentissages mais qui sont liées à la

⁹⁰ C'est, d'un point de vue historique, une des premières fonctions de l'écrit. Ces affiches « administrent » la vie de la classe.

⁹¹ Ce sont plutôt des traditions qui amènent les enseignants à afficher la pyramide des âges ou la liste des chants et poésies par exemple. Les seuls documents obligatoirement affichés sont l'emploi du temps et les consignes de sécurité. Dans les programmes 2002, les programmations étaient obligatoirement affichées, ce n'est plus le cas dans les programmes 2008. Je qualifie cette catégorisation de « flottante » car les deux catégories d'affiches obligatoires et non obligatoires connaissent des reconstructions différentes selon les acteurs.

classe et/ou à l'enseignant. Ce sont les affiches apposées dans le but d'enjoliver, de décorer le lieu de vie qu'est la classe comme les dessins apportés par les élèves, des cartes postales ou les photos des sorties de la classe, des fêtes.... Elles ne sont pas imposées par la hiérarchie.

Conclusion du Chapitre 2

La définition, l'historique des affiches tout comme l'instrument d'analyse que je propose ont été conçus dans une perspective de compréhension du fonctionnement des affiches dans les classes. L'élaboration de cette définition est un véritable travail théorique qui sous-tend ma recherche. Ma conception de la notion d'affiche me permet de considérer ce support comme un outil qui évolue et s'adapte mais aussi comme un lieu d'élaboration des disciplines.

Un autre travail, méthodologique cette fois, l'élaboration de ma grille d'analyse construite à la suite de nombreuses observations dans des classes aux fonctionnements différents, me semble concourir à cerner les principales dimensions des affiches à l'école primaire. Cette grille me permet d'analyser les caractéristiques des pratiques d'affichage dans une classe, à comparer plusieurs classes aux modes de fonctionnement différent et également à comparer les usages des affiches en fonction des disciplines scolaires. Les problèmes entre catégories que je relève rendent compte de la complexité de la réalité des classes, de la complexité pour la saisir, mais aussi de l'importance de ne pas la réduire.

La dimension historique me permet d'appréhender les liens entre l'architecture, la forme scolaire et l'émergence des affiches dans les disciplines. Il convient à présent d'identifier le statut des affiches dans les textes officiels et les discours autour de ceux-ci, autrement dit, d'analyser les références sur lesquelles s'appuient les enseignants pour construire leurs pratiques d'affichage.

CHAPITRE 3. LES LIEUX DE FORMALISATION DES AFFICHES

Ce chapitre vise à identifier, décrire et caractériser le statut des affiches dans trois espaces (Reuter, 2007/2013 : 70) dans lesquels elles prennent place : l'espace des prescriptions avec les instructions officielles, l'espace des recommandations avec les sites Internet de circonscription et l'espace des pratiques (celles des blogs enseignants, pratiques déclarées et *invisibles*⁹³). Ceux-ci constituent les ressources didactiques et pédagogiques que les enseignants peuvent être amenés à utiliser pour construire leurs pratiques d'affichage.

En fonction du cadre dans lequel se positionnent les enseignants ou les prescripteurs, les conceptions des affiches varient. Ainsi, j'en relève plusieurs : les modèles des prescriptions sont différents des modèles des recommandations, qui diffèrent également des modèles qui apparaissent dans les pratiques des blogs que j'appelle *invisibles*. Il s'agit de trois espaces où les affiches se formalisent différemment, selon leur propre fonctionnement. Cependant, tous ces espaces participent à la configuration de l'objet « affiche ».

L'objet de ce chapitre est d'identifier comment les affiches se modélisent dans chacun de ces trois espaces de façon singulière car je fais l'hypothèse qu'ils ont une influence plus ou moins grande sur les pratiques enseignantes.

1 La prescription officielle des affiches

Les prescriptions officielles⁹⁴ présentées dans les programmes de 2002 (BOEN, 2002) et celles établies en 2008 (BOEN, 2008) n'accordent pas le même statut aux

⁹³ Je reviendrai *infra* (p.122) sur cette notion de pratiques *invisibles*.

⁹⁴ Dans cette partie, j'étudie la dimension des textes officiels qui s'intéressent aux affiches. Je reviendrai sur l'organisation des disciplines dans le Chapitre 5.

affiches. Ces prescriptions influencent les pratiques enseignantes. Je les considère comme des moyens de transformation du rapport aux affiches des enseignants à travers leurs effets sur les pratiques enseignantes et sur les différents dispositifs pédagogiques que ces prescriptions engendrent.

1.1 Dans les programmes officiels de 2002

Dans les programmes de 2002 (BOEN n°1, 14 février 2002 hors-série), j'ai relevé huit mentions du terme « affiche ». Une seule mention est faite des affiches administratives des enseignants. C'est dans le préambule aux « Programmes de l'école primaire » que l'accent est mis sur la liberté d'organiser la répartition horaire de chaque domaine. Il est précisé que cette « indispensable liberté ne doit pas mettre en péril l'équilibre général de l'année et la programmation des activités tout au long du cycle. Une organisation rigoureuse du cycle, de l'année et de chaque période d'apprentissage est indispensable. **Elle doit être affichée dans la classe**⁹⁵. » ⁹⁶ Il s'agit d'une affiche administrative.

Les autres affiches relevées dans les Programmes de 2002 sont des affiches pédagogiques. J'ai relevé sept références aux affiches que je relie aux disciplines Français (trois occurrences), Arts visuels (trois occurrences), Anglais (une occurrence). En Français, les trois occurrences ne concernent pas les mêmes fonctions. La première est issue des compétences devant être acquises en fin de cycle des approfondissements « compétences générales », dans la sous-partie « avoir acquis une meilleure maîtrise du langage écrit dans les activités de la classe »

Savoir lire pour apprendre : Lire et utiliser tout texte scolaire relatif aux diverses activités de la classe (manuels scolaires, fiches de travail, **affiches d'organisation des activités**, etc.)⁹⁷.

⁹⁵ C'est moi qui souligne.

⁹⁶ BOEN n°1, 14 février 2002 hors-série : 15.

⁹⁷ BOEN n°1, 14 février 2002 hors-série : 68.

Avoir acquis une première compétence d'écriture et de rédaction : Mettre en pages et organiser un document écrit dans la perspective d'un projet d'écriture en respectant les conventions (**affiche**, journal d'école, fiche technique, opuscule documentaire, page de site sur la toile...) et en insérant éventuellement les images, tableaux ou graphiques nécessaires⁹⁸.

Dans la partie consacrée à la « Langue française, Education littéraire et humaine », les programmes précisent dans la partie « Ecrire à partir de la littérature »

Tout projet d'écriture peut se prolonger par un projet d'édition du texte réalisé. C'est l'occasion, pour les élèves, de s'initier à la fabrication d'un livre (couverture, page de titre, mise en pages, illustration) et de sa diffusion (insertion dans une collection, présentation au public, critique). Il peut en être de même pour un journal, **pour une affiche**⁹⁹, pour une page destinée à un site internet ou à un cédérom. Au-delà des aspects de présentation, l'élève apprend à écrire en fonction des effets recherchés et des publics auxquels il s'adresse : décrire une expérience, convaincre un correspondant, toucher un lecteur¹⁰⁰.

En Français, l'affiche est un genre d'écrit enseigné¹⁰¹. Pour la discipline Arts visuels¹⁰² il est notamment indiqué que les élèves doivent être capables de :

- Rendre compte, dans un projet d'écriture collective, d'une réalisation artistique (catalogue d'une exposition, programme d'un concert, guide pour la visite d'un monument, **affiche...**)¹⁰³.

Dans la compétence « Comprendre » du cadre européen commun de référence pour les langues (niveau A1), il est demandé aux élèves d'être capables de « lire » et de

⁹⁸ BOEN n°1, 14 février 2002 hors-série : 68

⁹⁹ C'est moi qui souligne.

¹⁰⁰ BOEN n°1, 14 février 2002 hors-série : 73.

¹⁰¹ Lors de mes observations, les affiches que j'ai relevées appartenant à cette catégorie de « genre à produire » sont des affiches d'exposés (présentes dans les quatre pédagogies étudiées). Dans les classes « Freinet », j'ai également observé des affiches de création mathématique.

¹⁰² Dans les Programmes de 2002 les Arts visuels sont nommés « Education artistique ».

¹⁰³ BOEN n°1, 14 février 2002 hors-série : 70.

« reconnaître des éléments connus ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, **des affiches** ou des catalogues¹⁰⁴ ».

Dans la discipline « Arts visuels », l'image est introduite sous toutes ses formes, fixes et animées (télévision, cinéma, **affiches**, photocopies, albums illustrés, écrans d'ordinateur, etc.), et dans des domaines très divers. Elle est, chaque fois, abordée selon ses caractéristiques et ses fonctions spécifiques, et reconnue comme un vecteur de connaissance évalué et comparé à d'autres.¹⁰⁵ Puis dans « les différentes catégories d'images et leurs procédés de fabrication », l'élève est invité à « comparer les procédés employés dans les œuvres d'art, **les affiches publicitaires**¹⁰⁶, les clips vidéo, les films, et les émissions de télévision ».

Les affiches sont donc bien présentes dans les textes officiels de 2002 mais le discours qui formalise cet outil, à travers ce texte prescriptif, ne leur octroie pas une place très importante et leur associe des objectifs très différents dans la classe (le contrôle par l'Inspecteur, l'organisation d'activités, la production d'affiches en Arts ou en Français¹⁰⁷...).

1.2 Dans les programmes officiels de 2008

Dans les programmes de 2008 (BOEN n°3, 19 juin 2008 hors-série), je n'ai relevé que trois mentions du terme « affiche ». Deux d'entre elles sont reliées aux disciplines Arts visuels et Français. Cette fois, aucune mention n'est faite des affiches administratives demandées aux enseignants. Dans le champ disciplinaire des « pratiques artistiques et histoire des arts » l'image est introduite « sous toutes ses formes, fixes et animées (télévision, cinéma, **affiches**, photocopie, albums illustrés, écrans d'ordinateur, etc.), et dans des domaines très divers. » L'élève est invité à comparer les procédés employés dans

¹⁰⁴ BOEN n°1, 14 février 2002 hors-série : 78.

¹⁰⁵ BOEN n°1, 14 février 2002 hors-série : 88.

¹⁰⁶ C'est moi qui souligne.

¹⁰⁷ Cela fait de l'affiche un objet d'enseignement et pas seulement un outil, un soutien aux autres apprentissages.

les œuvres d'art, **les affiches publicitaires**, les clips vidéo, les films, et les émissions de télévision. Dans les indications proposées pour le domaine « Histoire des arts » est abordé pour la période du « XXème siècle et notre époque » l'étude du « design graphique d'une **affiche**¹⁰⁸ ». La troisième mention du terme est relevée dans la partie « Français » du document intitulé « cycle des approfondissements : progressions pour le cours élémentaire deuxième année et le cours moyen » qui proposent des tableaux ayant pour vocation de donner « des repères aux équipes pédagogiques pour organiser la progressivité des apprentissages. » (BOEN, 2008 : 34) Ce n'est pas le terme « affiche » mais la mention du terme « affichage » qui apparaît précisément dans la sous-discipline Lecture du cours moyen première année (CM1)

-Utiliser les outils usuels de la classe (manuels, **affichages**, etc.) pour rechercher une information, surmonter une difficulté.¹⁰⁹

La place des affiches diminue dans les textes officiels de 2008. Elles apparaissent citées parmi d'autres supports utilisables.

Elements de synthèse

Un premier constat s'est imposé d'emblée : les affiches ne sont pas prescrites dans toutes les disciplines. Ainsi, les textes de prescription de l'école primaire semblent ne pas accorder une attention particulière aux affiches. Il n'est fait mention de ce support qu'épisodiquement. Cependant, en relisant l'ensemble de ces textes officiels 2002 et 2008, on s'aperçoit que deux disciplines sont plus concernées par les affiches : le Français et les Arts visuels. Une troisième discipline contribue à l'élaboration d'une conception de l'affiche, il s'agit de l'Anglais, elle ne garde pas sa place dans les programmes de 2008. Le rôle accordé à ces écrits est d'une part, d'apprendre à les utiliser (pour organiser les activités, pour lire en anglais, pour décrypter une affiche publicitaire) et d'autre part de les construire, dans un « projet d'écriture¹¹⁰ » par exemple ou dans la réalisation d'une affiche

¹⁰⁸ BOEN n°3, 19 juin 2008 hors-série : 26.

¹⁰⁹ BOEN n°3, 19 juin 2008 hors-série : 34.

¹¹⁰ BOEN n°1, 14 février 2002 hors-série : 73

artistique¹¹¹. Les formes prises par ces écrits sont variables : affiches publicitaires, affiche-outil de la classe, image fixe artistique, etc.

2 La prescription institutionnelle des affiches

L'espace des recommandations joue un rôle important dans la configuration des affiches. Si les recommandations n'ont pas le même statut que les prescriptions, elles constituent un autre lieu d'influence sur les pratiques enseignantes. L'espace des recommandations comprend les écrits émanant des Inspections, les temps de formations, les manuels ou encore les guides pédagogiques. Ce ne sont pas des écrits prescriptifs qui décrivent ce qui doit être enseigné dans les Programmes, fixant des repères obligatoires mais ces recommandations sont institutionnelles et peuvent être *modélisantes* pour les enseignants puisqu'elles émanent des Inspecteurs de l'Education Nationale, supérieurs hiérarchiques directs des enseignants. Afin d'étudier la configuration particulière des affiches dans les textes de recommandation, j'ai choisi d'étudier des sites Internet d'inspection produits par les équipes de circonscription¹¹² qui réunissent diverses ressources et écrits émanant des Inspections. Ainsi, il peut y avoir plusieurs auteurs par site : l'Inspecteur, les conseillers pédagogiques ou encore un enseignant chevronné. Je considère les textes de recommandations des inspections comme un lieu et un moyen d'influence des affiches à travers leurs effets sur les pratiques enseignantes mais aussi sur les séquences et sur les pratiques pédagogiques que ces recommandations ont engendrées. En effet, ces écrits indiquent plutôt la méthodologie et des cheminements dont peuvent s'inspirer les enseignants.

¹¹¹ BOEN n°1, 14 février 2002 hors-série : 70.

¹¹² En France, chaque département est divisé en circonscriptions territoriales du premier degré, chacune sous la responsabilité d'un Inspecteur de l'Éducation Nationale (IEN), relais entre l'inspecteur d'académie et les écoles maternelles et élémentaires.

2.1 Choix et présentation du corpus des sites d'inspection analysés

2.1.1 La question de la représentativité du corpus

Cinq sites d'Inspection consultés entre le 1^{er} octobre et le 15 octobre 2014 constituent mon corpus¹¹³. Ces sites d'Inspection sont issus de plusieurs départements et reflètent donc des conceptions de différentes inspections. Les sites sélectionnés sont les cinq premiers sites apparus dans la recherche Google effectuée à partir des mots clefs « affiches+dans la classe+inspection » :

<http://18b-gouttedor.scola.ac-paris.fr/spip.php?article862>

http://tice76.ac-rouen.fr/directeur76/affichages_obligatoires/affichages_obligatoires_classe_pdf.pdf

<http://www.ien-sannois.ac-versailles.fr/spip.php?article258>

http://www.ia94.ac-creteil.fr/stagiaires/guide_debutant/12affichages.pdf

<http://webtice.ac-guyane.fr/cayennenord/spip.php?article326>

2.1.2 Les affiches, leurs appellations, leur matérialité

Le premier élément repéré dans ces sites d'inspection est le flottement sémantique puisque que les « affiches » sont presque exclusivement nommées « affichages ». Le terme « affiche » n'apparaît pratiquement pas. Il est cité à dix reprises dans l'ensemble des textes contre 57 occurrences du terme « affichage ». Ce second terme met l'accent sur le processus d'affichage, sur l'action d'afficher et donc sur le travail enseignant plutôt que sur le résultat ou sur le produit « affiche ». Cette appellation est partagée, mais ce sont surtout les propos qui lui sont connexes et qui la décrivent qui spécifient cet outil.

Le deuxième constat à l'analyse de ces documents est que les textes des sites de circonscriptions ne proposent que peu de descriptions du contenu des affiches. Cependant, toutes les affiches proposées sont porteuses d'écrits. Ils ne proposent pas non

¹¹³ Ces blogs sont présentés en annexe 2.

plus les formes que ces écrits, connus et reconnus de tous les enseignants, peuvent revêtir. Ils n'indiquent pas non plus de supports à utiliser. L'analyse de l'absence de la matérialité des affiches révèle que l'aspect fondamental mis en exergue dans les sites est la multiplicité de leurs fonctions sur lesquelles il convient de s'attarder.

2.1.3 Les fonctions des affiches selon les inspections

Les auteurs des articles sur les affiches proposés sur les blogs d'Inspection choisissent différentes catégorisations de fonctions qu'ils assignent à celles-ci. Elles sont le plus souvent listées et suivies de quelques exemples.

Fonction de mémorisation, référentielle, pédagogique, affective, plastique, culturelle, fonction d'information, fonction civique (inspection de la Goutte d'Or).

Les affichages obligatoires ont pour but d'aider le remplaçant qui serait conduit à intervenir dans la classe. Ils contribuent également à l'évaluation par l'inspecteur à la fois de la classe et de vos activités. Ils seront forcément lus par les élèves et leurs parents. Ils doivent donc être soigneusement effectués car ils sont la trace de votre action. (inspection de Rouen)

Prévoir la sécurité, organiser la vie de la classe, les relations, les activités, organiser la progression des apprentissages, servir de mémoire, apprendre à regarder, se documenter et se cultiver, donner à voir (inspection de Versailles).

Il permet la construction des apprentissages chez les élèves qui les utilisent comme des outils. Il accroche le regard de celui qui entre dans la classe. Il est le reflet de la vie de la classe. Il a une fonction de communication en direction des élèves et des parents. Il influence les attitudes et les habitudes des élèves. (inspection de Créteil).

Une particularité est à prendre en compte sur le site de l'Inspection de Guyane car celui-ci renvoie directement au site de la circonscription de la Goutte d'Or avec un lien Internet inséré dans le texte : « Visitez la rubrique du site de la circonscription de la Goutte d'or qui donne une mine d'informations sur l'affiche dans la classe : <http://18b-gouttedor.scola.ac-paris...> » (inspection de Guyane). Ce document semble donc faire référence pour de nombreux enseignants puisqu'il apparaît en premier dans la recherche Google effectuée et qu'il est recommandé par au moins deux sites de circonscription.

L'analyse des écrits présentés sur les sites montre que l'ensemble des auteurs préconise une quinzaine de fonctions différentes. Une seule fonction est partagée par la totalité des auteurs¹¹⁴, c'est la fonction de communication (appelée aussi « fonction d'information », ou « donner à voir » selon les sites). Elle concerne les affiches ayant comme destinataires les parents, les visiteurs ou encore les autres enfants de l'école. Selon moi, elle concerne une partie des affiches à fonction didactique mettant en scène des contenus disciplinaires (liés à l'enseignement-apprentissages).

Les autres fonctions relevées ne sont pas communes à tous les sites mais je peux noter qu'elles ont majoritairement une fonction que je considère comme didactique puisqu'elles sont liées à l'apprentissage et à l'enseignement en classe. Il faut cependant mettre à part la fonction administrative avec les affiches de « mise en sécurité¹¹⁵ » :

Ils contribuent également à l'évaluation par l'inspecteur à la fois de la classe et de vos activités. (inspection de Rouen)

On voit ici déjà apparaître une distinction des fonctions en lien avec les destinataires des affiches.

2.1.4 Les destinataires

Plusieurs tensions apparaissent dans les écrits des sites de circonscription : celles liées aux différentes fonctions attribuées aux affiches et celles liées aux destinataires. Les fonctions principales recommandées par les circonscriptions sont pédagogiques et ce sont donc les élèves les destinataires essentiels visés. Sur un des sites (inspection de Guyane) la question du destinataire n'est pas du tout évoquée. Le site se contente d'ailleurs de renvoyer le lecteur au site de l'inspection de la Goutte d'Or. Comme les affiches « doivent servir à apprendre » (inspection de Versailles), les auteurs des sites de circonscription citent essentiellement l'élève comme destinataire :

¹¹⁴ Elle est évoquée sur tous les sites de circonscription étudiés sous plusieurs vocables « communiquer », « fonction d'information », « donner à voir » etc.

¹¹⁵ Inspection de Versailles

L’affichage est destiné en premier lieu aux élèves et à l’enseignant (inspection de la Goutte d’Or)

Ils seront forcément lus par les élèves (inspection de Rouen)

Or cette fonction se heurte épisodiquement (lors des inspections notamment) à une autre fonction revêtue par les affiches : la fonction d’évaluation. « Ils [les affichages] contribuent également à l’évaluation par l’inspecteur à la fois de la classe et de vos activités. » (inspection de Rouen). Il en découle une tension importante initiée par cette prescription réelle ou supposée et par l’exposition à un lecteur particulier : l’inspecteur.

Le troisième destinataire évoqué par ces textes de recommandations est « les parents » qui sont également amenés à lire les affiches « en direction des élèves et des parents. » (inspection de Créteil).

Un site de circonscription fait apparaître un dernier destinataire : les remplaçants. Ce destinataire n’est, à aucun moment, évoqué par les enseignants dans les entretiens ou les questionnaires ni dans nos recueils de discours des élèves.

Les affichages obligatoires ont pour but d’aider le remplaçant qui serait conduit à intervenir dans la classe. (inspection de Rouen).

Selon l’étude de ces sites, les affiches ont donc des destinataires et des fonctions pluriels. Ainsi les enseignants sont confrontés à des complexités à considérer et à rédiger un même objet pour des objectifs et des destinataires différents.

2.1.5 Des affiches obligatoires ?

Une question est systématiquement traitée par les sites de circonscription, celle des affiches obligatoires dans les classes. Elle est traitée sur deux modalités différentes : l’obligation ou le conseil.

Ainsi, deux sites¹¹⁶ mettent en garde les enseignants devant une « tradition scolaire » erronée quant aux obligations d’afficher certains documents :

¹¹⁶ Inspection de la Goutte d’Or et inspection de Guyane.

Des usages, des traditions laissent penser que certains documents sont obligatoires, par exemple la pyramide des âges ou la liste des poésies : aucun texte ministériel ne les rend obligatoires. Sont obligatoires : les consignes de sécurité et l'emploi du temps ;

Dans les programmes de 2002, les programmations étaient obligatoirement affichées ; ce n'est plus le cas dans les programmes de 2008. (inspection de Guyane).

Les trois autres sites étudiés (inspections de Rouen, Versailles et Créteil) donnent également des conseils quant aux documents à afficher. Deux d'entre eux les classent par types d'affiches. Le site de Créteil par exemple distingue trois types d'affichage : l'affichage institutionnel, l'affichage pédagogique et didactique et l'affichage esthétique. Dans la catégorie de l'affichage institutionnel, la mention « obligatoire » est soulignée par la police italique choisie.

Obligatoire, il s'agit de l'emploi du temps, de la liste des élèves répartis par âge et par section, du règlement intérieur, des plannings d'occupation des lieux collectifs (BCD, gymnase, salle informatique, salle arts plastiques etc.), des consignes d'évacuation des locaux en cas d'incendie, des PAI.

La mention italique « obligatoire » peut d'ailleurs sembler abusive puisque seuls les consignes de sécurité et l'emploi du temps sont obligatoires selon les textes officiels de 2008¹¹⁷. Il s'agit plutôt de recommandations émanant de l'inspection. Cela montre une sorte de brouillage entre les prescriptions et les recommandations sur les affiches. Ainsi, leurs formes, leurs fonctions sont transmises tant par l'histoire de l'enseignement en France que par une forme de contagion dans l'école voire dans la circonscription. Celles-ci semblent d'ailleurs avoir un rôle important dans les pratiques enseignantes.

Le site de Versailles distingue l'affichage institutionnel, l'affichage pédagogique et didactique et l'affichage esthétique. S'en suit une liste de vingt-sept affiches sans aucune mention de leur caractère obligatoire ou optionnel. Ces affiches listées sont mêlées à une liste de fonctions. Par exemple, pour l'affichage esthétique :

¹¹⁷ Bulletin Officiel hors-série n°3, 19 juin 2008.

CHAPITRE 3. LIEUX DE FORMALISATION DES AFFICHES

Mettre en valeur les productions plastiques des élèves on veillera à leur installation ;
S'approprier des éléments culturels et historiques des différents arts : littéraire, pictural, cinématographique... ; Reproductions de qualité d'œuvres d'art ; Affiches de films ; Photos.

Le site de Rouen, lui, présente directement une liste de 11 affiches (liste des élèves, plan d'évacuation et consignes de sécurité, règlement intérieur, progressions annuelles, emploi du temps hebdomadaire, chants et poésies, œuvres lues et manuels en usage, tableau des services, tableau des élèves déjeunant à la cantine, restant à l'étude à des ateliers ou aux cours du soir, tableau récapitulatif des enseignants de la classe, du directeur, des membres du RASED, tableau des sorties scolaires régulières ou occasionnelles). Chacune des 11 affiches est assortie de conseils de différentes natures.

Certains conseils ont pour objet le contenu même de l'affiche :

6. chants et poésies : On affichera cette liste en donnant l'auteur et le titre de l'ouvrage. Cette liste peut-être consultable et gérée très vite par les élèves. (très importante pour le remplaçant qui veut faire découvrir une nouvelle poésie)

D'autres conseils ont pour objet la visibilité de l'affichage :

2. plan d'évacuation et consignes de sécurité : Ces deux éléments doivent être affichés de manière visible. Il est pertinent de le faire découvrir et de l'expérimenter avec les élèves sans attendre l'entraînement trimestriel.

Plusieurs conseils sont donnés sous formes exclamatives pour marquer leur importance :

5. emploi du temps hebdomadaire : Il doit donner la liste des activités par journée. Il est important qu'il réponde aux instructions officielles !

8. tableau des services pour ne pas oublier ses récréations !

Dans les textes de recommandations les affiches ayant la mention « obligatoires » ne sont pas disciplinaires. Cependant, des conseils sont prodigués sur quelques-unes liés à des disciplines (Arts visuels et Education musicale notamment).

2.1.6 Le rapport au temps

La question du rapport au temps prend une place importante dans quatre sites sur cinq. C'est d'abord le caractère « évolutif » de certaines affiches qui est mis en avant.

Ces affichages évoluent avec le temps, ils correspondent aux différents projets. Certains affichages sont provisoires, d'autres peuvent rester toute l'année et être complétés au fur et à mesure des apprentissages, comme la frise du temps qui, en début d'année, comporte peu de jalons, mais est renseignée tout au long de l'année (inspection de la Goutte d'Or).

Renouvelable : évolutif ils sont régulièrement actualisés (inspection de Versailles).

- évolutif : l'affichage doit refléter les apprentissages en cours. S'inscrivant dans une progression, il doit être évolutif (inspection de Créteil)

Sur trois des cinq sites est abordée la question du « devenir » des affiches une fois décrochées.

Les affichages qui n'ont plus de valeur référentielle peuvent être regroupés par domaine, dans un dossier qui sera mis dans la bibliothèque de classe ; ils deviendront ainsi la mémoire de la classe et pourront encore être consultés. D'autres rejoignent les dossiers individuels sous forme de fiches aide-mémoire (inspection de la Goutte d'Or).

La séquence terminée, il n'est pas utile de conserver des affiches qui ne renvoient à aucun apprentissage actuel. De même que les coins évoluent, les affichages peuvent être « délocalisés » dans un autre espace en réponse à d'autres objectifs de travail. *Exemple* : un affichage exposé dans le coin « Découvrir le Monde » pour répondre à des compétences travaillées dans la découverte du vivant, pourra devenir affichage dans le coin du Temps pour travailler sur la succession (les étapes de pousse de la plante) (inspection de Créteil).

Cette question de l'avenir des supports affichés est liée, d'une part, à la temporalité des supports et, d'autre part, à leur spatialité. C'est-à-dire que ces sites proposent de retirer des affiches qui ne seraient plus utiles pour les regrouper ailleurs (dans un dossier, dans un coin thématique...). Il n'y a aucune spécification disciplinaire quant à ce caractère évolutif des affiches.

2.1.7 Les conseils

De nombreux conseils sont prodigués aux enseignants sur les sites de circonscription. Plusieurs éléments sont mis en avant par les auteurs sur :

- le sens donné à l'affichage de documents :

Un document affiché a une raison de l'être, une fonction, un sens, avant tout pour les élèves, mais aussi pour les parents notamment à l'école maternelle, et enfin pour l'enseignant, qui peut avoir son « coin de travail personnel » (inspection de la Goutte d'Or).

- la rigueur à mettre en œuvre dans les écrits :

Pour être utiles, ils doivent être : très structurés (présentation parfaite, localisation dans la classe déterminée), mobiles (utilisables sur le tableau, déplaçables) (inspection de Rouen).

Caractéristiques générales de l'affichage.

- le nombre d'affiches dans la salle de classe :

La multiplicité de l'affichage empêche la structuration de l'apprentissage. La logique d'affichage du maître n'est pas forcément celle de l'élève. L'affichage du coin regroupement ne doit pas être un fourre-tout documentaire. Il est nécessaire de mettre de l'ordre dans le désordre de la pensée enfantine, déjà sujette au syncrétisme. (inspection de Créteil)

- la temporalité des affiches :

pour certains permanents mais pour d'autres ils apparaîtront et disparaîtront selon les activités à la fois parce que les murs ne sont pas "extensibles" et parce que la routine fait que l'on ne regarde plus un affichage (inspection de Rouen)

- la place de la publicité¹¹⁸ à l'école :

Remarques : contrôler la publicité (à dissimuler le plus possible). (inspection de Rouen)

¹¹⁸ Comme je l'ai montré *supra* (p.92), depuis le XXème siècle les objets publicitaires font partie de l'univers des élèves.

- l'appropriation des affiches par les élèves :

Propriété des élèves : les élèves doivent se les approprier. Ils doivent être incités et entraînés à utiliser les affichages.

- la lumière :

Cette remarque sur la lumière est mise en gras. Les auteurs souhaitent donc attirer l'attention des lecteurs sur celle-ci.

Les affichages ne doivent pas enlever de la lumière¹¹⁹. (inspection de Créteil)

En ce qui concerne l'affichage esthétique, de nombreuses remarques existent sur la mise en valeur du travail et la disposition.

les travaux des élèves pour lesquels on aura veillé à la mise en valeur « comme au musée » en pensant l'encadrement, la lumière, la disposition et en évitant toute accumulation. (inspection de Guyane)

De nombreux extraits ont également pour objet plutôt la forme des affiches.

Les affiches doivent accrocher le regard en jouant sur la surprise (par une alternance écrit/image, une alternance de couleur, des changements de police...) ; l'information doit « sauter au regard », donc les phrases sont courtes, concises, percutantes. (inspection de la Goutte d'Or)

Il est nécessaire de tenir compte des règles élémentaires de présentation : alignement des documents, répartition équilibrée des couleurs et des formats. Il doit s'agir d'un affichage vivant, élaboré avec les élèves, en liaison avec les apprentissages et les activités du moment. (inspection de Créteil)

Le contenu même des affiches est également abordé. Les auteurs font des propositions et donnent de nombreux exemples d'affiches et de contenus.

Calendrier de l'année civile, calendrier de l'année scolaire, éphéméride, carte du Monde, carte de France, frise chronologique que l'on peut enrichir au fil de l'année, tableaux de

¹¹⁹ C'est moi qui souligne.

nombres, des classes de nombres, tables de Pythagore, terminaisons des conjugaisons ou "machine à conjuguer", "petites annonces" relatives à la vie de la classe et aux besoins (en matériel, pour les sorties...), comptes rendus d'expériences, de sorties, de lectures, comptes de la coopérative faits par les élèves, courriers collectifs des correspondants, adresse du site web de l'école et de sites choisis, liste de bons livres choisis et proposés par la classe et le maître, "Revue de Presse", plan de l'école et du quartier, photographies ou documents relatifs aux sorties éducatives, menu de la cantine (inspection de Rouen)

Planification des apprentissages, synthèse de leçons, références méthodologiques
Mémoriser, se référer pour construire une compétence, pour résoudre un problème, reconnaître un type d'écrit, Découvrir les différents supports de l'écrit., Développer l'autonomie..., Textes de lecture, textes littéraires., Fiches numériques, tables de multiplication, Synthèse de leçons, compte rendus d'expérience..., Règles d'orthographe, de conjugaison..., Affiches illustrées de vocabulaire, listes de mots..., Vrais calendriers., Exposés, compte rendus de visites..., Ecrits intermédiaires., Outils d'évaluation., Outils méthodologiques. (L'affichage dans la classe « Pour tracer un angle droit », ...) (inspection de Versailles)

Ces affiches et ces exemples ne sont jamais reliés explicitement aux disciplines dont elles dépendent mais plutôt aux fonctions qu'elles revêtent. Elles renvoient parfois à des contenus disciplinaires : vocabulaire, règles de conjugaison... En outre, les conseils prodigués sur ces sites sont très nombreux et très divers. Ils sont plus ou moins « intrusifs » dans les pratiques pédagogiques des enseignants.

2.1.8 Les affiches en relation forte avec d'autres écrits

Deux sites montrent que certaines affiches ayant pour destinataires les élèves peuvent être en relation forte avec d'autres écrits. Plus précisément, les auteurs des sites proposent qu'elles soient « délocalisées » ou « transformées » pour être consignées dans d'autres supports. Ainsi, sur le site de l'inspection de la Goutte d'Or, il est indiqué que :

Les affichages qui n'ont plus de valeur référentielle peuvent être regroupés par domaine, dans un dossier qui sera mis dans la bibliothèque de classe ; ils deviendront ainsi la mémoire de la classe et pourront encore être consultés. D'autres rejoignent les dossiers individuels sous forme de fiches aide-mémoire. (inspection de la Goutte d'Or)

Sur le site de la circonscription de Rouen, ce sont des documents ayant pour destinataire l'enseignant ou le remplaçant comme les progressions qui peuvent être délocalisées dans un classeur.

Selon les écoles et la politique des conseils de cycle, les progressions peuvent être conçues en équipe. Elles présentent les différentes compétences et le moment où l'on pense les suivre. Il est possible de les cocher au fur et à mesure. Cet outil pouvant être assez développé peut se présenter sous forme d'un classeur laissé à disposition dans la classe et qui accompagnera le cahier journal et le classeur de préparations. (inspection de Rouen)

2.2 Synthèse des contenus des recommandations

Les affiches, en tant que genre scolaire, se dessinent au travers des discours récoltés sur les sites de circonscription, sur la base d'une désignation unique « affichages », recouvrant des écrits divers (didactiques, pédagogiques, esthétiques, institutionnels...) mais référant toujours à l'archétype « affichage ». Celui-ci regroupe en fait de nombreux écrits qui peuvent entrer en tension. La conception de l'objet *affichage* présente de nombreuses variantes surtout visibles par la multiplicité des destinataires (enseignant, élèves, parents, intervenant, remplaçant...) et ses différentes fonctions. Celles-ci sont multiples mais reviennent surtout la fonction de communication en lien avec une multiplicité de destinataires et la fonction pédagogique avec les élèves comme destinataires principaux. Les affiches que les sites évoquent n'ont pas toujours un rapport avec l'organisation concrète de la classe, elles ne sont jamais spécifiées disciplinairement. Cependant, certaines sont liées à des contenus d'enseignement. Elles ont alors pour destinataires les élèves. La temporalité des affiches est évoquée sur plusieurs sites qui proposent qu'elles évoluent ou soient consignées dans d'autres supports comme des dossiers d'affiches ou encore des classeurs administratifs. J'ai relevé une dernière tension entre ce qui est prescrit et ce qui est recommandé en matière d'affiches obligatoires.

L'importance accordée à ces supports que sont les affiches dans les sites de circonscription et donc par l'Inspecteur, le poids des traditions enseignantes qui sous-

tendent les recommandations, les contradictions qui les traversent en font un objet de débat chez les enseignants eux-mêmes.

3 La formalisation des affiches dans les blogs enseignants

3.1 Les blogs : des pratiques invisibles de production d'écrits professionnels

De nombreuses recherches en didactique s'intéressent aux pratiques enseignantes. Plusieurs approches essaient de cerner notamment les « gestes professionnels » (Bucheton [dir.], 2009) ou les « schèmes d'action » (Goigoux 2002 ; Goigoux et Vergnaud, 2005). Certaines recherches se focalisent sur les pratiques des enseignants qui débutent (Garcia-Debanc, 2007 ; Sanz-Lecina, 2008). D'autres recherches étudient les variations des pratiques selon les modes de travail pédagogique (Reuter (dir.), 2007/2013) et c'est dans cette troisième dimension que s'inscrit cette étude.

Cependant, selon Françoise Clerc (1999 :10), la dimension des écrits produits par les enseignants est encore mal connue. Cette dimension, peu explorée, n'a pas de cadre d'analyse identifié. J'ai choisi d'aborder des écrits produits sur Internet, des écrits qui circulent. Cela les distingue des écrits envisagés par Rouba Hassan (Hassan, 2012) qui insiste sur la nature solitaire du travail enseignant. Elle explique que :

ce que nous voyons dans le milieu enseignant, ce sont foncièrement des écrits qui ne circulent pas et qui ne contribuent pas à modifier un processus collectif de production. Le travail de l'enseignant est un travail solitaire et les écrits ne circulent pas entre pairs mais plutôt dans la communauté de la classe, les partenaires de l'enseignant étant moins ces pairs que ces élèves. (Hassan, 2012 : 234).

Cependant, la pratique des blogs enseignants en émergence montre que les enseignants s'adressent à d'autres enseignants et que les écrits que constituent les affiches circulent entre eux et dans leurs classes.

Je retiens tout de même de cette définition des écrits proposée par Rouba Hassan qu'ils sont produits en coulisse, (en amont ou en aval) et en dehors du temps scolaire, c'est pour cela que je les qualifie de pratiques *invisibles*. Ces écrits sont des écrits professionnels. Pierre Delcambre (1997 : 41) définit ce terme d'*écrit professionnel* :

Écrit professionnel est un terme qui a une histoire. J. Peytard et, avec lui, M. Dabène, ont été les premiers à s'intéresser, en didacticiens, à d'autres écrits que les littéraires. Il leur fallait certes un nom de classe pour parler de cette production ; on parla d'*écrits utilitaires*, *écrits fonctionnels*, mais aussi d'*écrits ordinaires* (M. Dabène, 1990), d'*écrits sociaux* (Delforce, 1990), d'*écrits non fictionnels* (Pratiques, 1985).

Pierre Delcambre (1997 : 41) ajoute qu'il distingue *écrits de formation* et *écrits professionnels* car ces derniers sont ceux que le professionnel « se trouve devoir faire dès qu'il est en "en poste" ». Si, pour son étude, il restreint les écrits professionnels à ceux produits au cours de l'activité de travail, je choisis d'étendre cette définition à tous les écrits produits en lien avec le travail. Je m'intéresse, par l'entremise des blogs, aux écrits *de travail* qui sont à distinguer des écrits *au travail* (Fraenkel dans Borzeix et Fraenkel, 2001). Ils ne sont pas forcément produits sur le lieu de travail.

3.2 Pourquoi s'intéresser aux blogs enseignants ?

Dans cette partie, je pose la question de la manière dont certains enseignants, auteurs de blogs, reconstruisent les disciplines dans les affiches proposées dans leurs articles. Il me faut préciser qu'il s'agit de déclarations de pratiques puisque j'ai analysé ce que disent ces enseignants du cycle 3 de leurs pratiques d'affichage dans leurs blogs. En effet, il me semble que les blogs participent à la configuration des disciplines scolaires et permettent d'accéder à certains aspects des pratiques de classe. Cela parce qu'ils sont souvent consultés par les enseignants pour préparer et concevoir leurs séances et peuvent dès lors être une référence dans les classes.

[...] Le développement récent du numérique, par l'introduction de nouveaux outils pédagogiques, par l'évolution des pratiques personnelles des enseignants comme des élèves (pratiques de recherche d'information ou de documents dans des réseaux plus ou

moins indépendants des instances académiques, etc.), ainsi que par des prescriptions constitutionnelles récentes (socle commun, etc.) pose de manière renouvelée la question des ressources et documents pédagogiques pour les enseignants. Aux côtés des manuels et de l'édition scolaire proprement dite, les enseignants, pour préparer et concevoir leurs séances, ont accès à de multiples sources : **séances prêtées par un collègue, mises en ligne sur un site personnel, diffusées via un réseau collaboratif d'enseignants**¹²⁰, proposées par un site académique... (Fluckiger, Bachy, Daunay, 2014 : 3).

De ce fait, les blogs constituent un précieux indicateur des pratiques de classe. D'autres questionnements, liés aux enseignants lecteurs des blogs, apparaissent à la lecture de ceux-ci : Comment les enseignants-lecteurs composent-ils avec les ressources pédagogiques sur les affiches disponibles sur ces blogs ? Comment adaptent-ils les outils proposés à leurs pratiques et à leurs élèves ? Ces interrogations amènent à s'interroger sur les liens entre les affiches et le « travail documentaire des enseignants » (Fluckiger, Bachy, Daunay, 2014). Cependant, je n'aborderai pas ces questions de la mise en pratique des ressources dans les classes dans ce travail puisque j'ai choisi d'étudier les données directement accessibles dans les blogs. Ceci pour des questions de faisabilité et d'accessibilité.

Cette partie de la recherche sur les blogs enseignants fait également suite à d'autres travaux de l'équipe Théodile-CIREL, notamment sur les écrits professionnels des enseignants (Daunay dir., 2011) et à des travaux sur le travail documentaire des enseignants (Gueudet et Trouche, 2010). Cette dimension m'intéresse doublement. D'une part, parce qu'il existe peu de travaux sur les écrits professionnels des enseignants (Daunay dir., 2011) tout comme sur les outils des enseignants (Nonnon, 2004). Dans l'ouvrage dirigé par Bertrand Daunay (2011) sur les écrits professionnels, les didacticiens ont cherché à décrire les écrits produits et à mettre en évidence leurs caractéristiques. Ici, je m'intéresse aux deux facettes, celle des écrits que les auteurs des blogs produisent et celle des écrits qu'ils lisent, et plus précisément les écrits qu'ils consultent sur le support Internet.

¹²⁰ C'est moi qui souligne.

D'autre part, cette dimension m'intéresse à la suite de la consultation de plusieurs recherches qui ont eu pour objet les ressources numériques des enseignants (Bibeau, 2006 ou Baron et Dané 2013 cités par Fluckiger, Bachy, Daunay, 2014). A la suite de ces travaux, il me semble que les blogs enseignants entrent dans la définition des *ressources* proposée par Ghislaine Gueudet et Luc Trouche (2008) pour qui ces ressources peuvent être très variées et évolutives avec l'apparition du numérique.

3.3 Des pratiques enseignantes invisibles, hors du temps de la classe

Comme l'a montrée l'étude des Programmes officiels de cycle 3 français (2002 et 2008), il existe une quasi-absence des affiches dans les textes officiels. Comme très peu de textes officiels réglementent l'usage de cet outil, les enseignants n'ont pas véritablement de références en dehors des recommandations émanant des Inspections (site Internet notamment) ou de la rubrique consacrée à l'« ambiance de classe » par exemple sur leurs rapports d'inspection. Dans ce dernier cas, il s'agit de jugements normatifs puisque la gestion des affiches est abordée mais surtout commentée et évaluée dans les rapports de visite des conseillers pédagogiques et les rapports d'inspection. Je relève ici une première contradiction : la création et les usages des affiches sont jugés alors même qu'ils ne font pas partie de la formation initiale ou continue des enseignants du premier degré.

J'ai relevé une seconde contradiction issue de l'omniprésence des affiches dans les classes et de la quasi-absence de travaux qui leur sont consacrés¹²¹. Cette défection peut être expliquée parce que la création de ces affiches se fait majoritairement en dehors de la classe. Ainsi, entre l'Ecole (en tant que système) et la classe (à comprendre comme le lieu

¹²¹ J'ai cependant relevé un ouvrage qui s'intéresse à leur utilisation en maternelle *Les affichages à l'école maternelle : première entrée dans l'écrit* (2014), Mireille Delaborde, Canopé-CRDP, Nancy-Metz. Cet ouvrage est destiné aux enseignants de maternelle. L'auteur propose une réflexion pédagogique illustrée d'exemples. Elle étudie l'organisation de l'affichage dans l'espace et dans le temps, et les diverses façons d'y recourir dans des domaines tels que l'écriture, l'espace écrit et la représentation temporelle. Dans son livre de conseils pédagogiques, Mireille Delaborde questionne la place, le rôle et l'impact des affichages écrits à l'école maternelle, de la petite à la grande section. Elle cherche à rendre vigilant les enseignants de maternelle sur les difficultés que peuvent rencontrer les élèves et propose des pistes pour une utilisation efficiente de ces supports qui donnent à « voir des savoirs ».

de travail des enseignants), il existe un temps spécifique où les enseignants travaillent et un espace particulier, en dehors de la classe. Ces pratiques enseignantes dans plusieurs espaces professionnels¹²² et à l'extérieur de la classe concernent et impactent directement les pratiques enseignantes dans la classe. Ces deux « espace-temps » sont liés. En outre, ce travail hors la classe montre que l'activité des enseignants dépasse le cadre des relations avec leurs propres élèves. En effet, un grand nombre d'enseignants vivent des interactions avec d'autres enseignants et notamment par l'entremise de la toile.

Pour comprendre les pratiques enseignantes hors du temps scolaire, pratiques que j'appelle *invisibles*, j'ai fondé mon approche sur la distinction entre tâche et activité (Leplat, Hoc, 1983). Ici la tâche concerne ce que l'enseignant a « à faire », elle est basée sur les programmes et l'activité concerne ce qui se fait dans le réel de la classe. Quand on pense au travail de l'enseignant on oublie souvent toutes les tâches annexes de préparation ou de correction, les tâches invisibles. Pourtant, ce sont aussi ces tâches, invisibles et personnelles, qui constituent les enseignants comme les véritables auteurs de leur pédagogie. Ainsi, il me faut prendre en compte ce qui n'est pas observable dans le travail des enseignants car leur activité dépasse le cadre unique de la classe. Elle continue hors de la classe, dans un travail de recherche, d'échanges avec d'autres (pas automatiquement avec les collègues directs de l'établissement), notamment via Internet.

¹²² Jean-François Marcel propose de constituer l'espace professionnel de l'enseignant en un objet de recherche « à l'intersection des préoccupations d'un nombre conséquent de domaines actuels de recherche » (Marcel, 2005 : 191). A la suite de cet auteur, il me semble que pour penser le travail invisible des enseignants, il faut différencier la notion d'« espace de travail » et celle d'« espace professionnel ». La notion d'espace de travail « recouvre l'ensemble des situations diverses dans lesquelles les individus se voient affectés à des lieux déterminés pour effectuer une activité et des tâches prescrites » (Fisher, 1992 : 173). La notion d'espace professionnel des enseignants, selon Jean-François Marcel (2005 : 193) est « en même temps un "espace spatialisé" (c'est-à-dire inscrit dans des lieux – la salle de classe, l'école, etc. – mais aussi structuré par un cadre institutionnel précis – le temps de travail¹²², certaines modalités de travail, les contenus d'enseignement, etc. -) et un "espace spatialisant" (c'est-à-dire habité par l'enseignant ce qui renvoie à des enjeux relevant de dimensions personnelles, sociales, axiologiques, culturelles, historiques ou symboliques). » Cette dimension d'espace professionnel est caractérisée par l'opposition entre ce qui est du domaine du public et ce qui est de celui du privé ; ce qui met en évidence que l'espace professionnel des enseignants n'est pas circonscrit à « l'espace-temps public » (Marcel, 2005 : 195) pendant la classe. Leur espace professionnel occupe aussi « l'espace-temps privé » (Marcel, 2005 : 195) personnel et familial comme pendant les temps de corrections ou de préparation et de recherches (notamment virtuelles pour ce qui m'intéresse ici). Ce travail « souterrain » mené par les enseignants est difficilement localisable. Michel Serres (1994), illustre le thème du virtuel comme un espace « hors-là », un non-lieu. Mais le virtuel implique plutôt différentes spatialisations. Je choisis de considérer l'espace virtuel constitué par les blogs enseignants ou les sites de circonscription comme des lieux situables puisque localisés sur Internet, des lieux de ressource et de mutualisation.

Il s'agit de prendre en compte les pratiques de création de séquences et d'outils, les pratiques de prévisions en dehors de l'espace et du temps de classe en présence des élèves qui constitue la « face cachée du travail » des enseignants (2008 : 7). Je me suis plus particulièrement intéressé au *travail virtuel* (au sens de travail sur Internet), qui contre parfois le sentiment d'isolement des enseignants. Car, comme le résumait Tardif et Lessard (1999) dans tous les établissements, dans toutes les écoles, le travail est divisé en une structure cellulaire c'est-à-dire une « organisation dans laquelle les travailleurs sont séparés les uns des autres et accomplissent une tâche à la fois complète et autonome dans un lieu soustrait au regard des autres travailleurs » (Tardif et Lessard, 1999 : 57). Cette séparation des enseignants s'explique historiquement par le passage de la classe primaire unique à l'établissement scolaire ainsi que par les évolutions idéologiques et politiques qui ont modifié la structuration architecturale de l'espace scolaire avec le passage de la cellule-classe à un espace à plusieurs cellules-classes (Tardif et Lessard, 1999). Ces modifications ont une influence sur les modalités d'action des enseignants. D'autres modifications ont lieu qui concernent l'espace de leur travail.

3.4 Les affiches à travers les blogs d'enseignants

Les affiches occupent dans les blogs enseignants du primaire une place privilégiée à côté des diverses fiches conçues pour les élèves. Elles sont un des moyens par lesquels les élèves accèdent aux savoirs. Certes, les blogs enseignants sont une pratique récente en plein développement, mais ils deviennent une référence incontestable pour les enseignants comme le montrent Ghislaine Gueudet et Luc Trouche (2008).

Comme de nombreuses autres activités humaines, l'activité enseignante connaît aujourd'hui d'importantes mutations liées à la généralisation du numérique, modifiant la nature des supports, donc à la fois les ressources des enseignants, et les conditions de leur exploitation (Bachimont & Crozat 2004), de leur conception et de leur mutualisation. Nous sommes donc particulièrement attentifs aux aspects numériques, y voyant des éléments précurseurs et accélérateurs, des changements du travail enseignant (Gueudet et Trouche, 2008 : 7)

Les écrits produits sur les blogs ont un statut particulier parmi les écrits professionnels, ils ne sont pas directement soumis aux programmes officiels ni à une quelconque approbation ministérielle. On ne peut les considérer ni comme des prescriptions ni comme des recommandations. Ils sont toutefois porteurs de choix idéologiques car les enseignants sélectionnent les thèmes, organisent les contenus, proposent leurs expérimentations dans les classes. Sur les blogs, les ressources sont mises en partage par des enseignants formant une communauté réunie autour d'une volonté de mutualiser les outils et les expériences.

Je les ai consultées pour identifier les types et les contenus d'affiches proposés par les enseignants puis leurs réactions en tant que lecteurs et utilisateurs de celles-ci. Je me suis limitée à une étude intrinsèque car je n'ai pas pris en compte les utilisations qui en sont faites en classe par les enseignants. Ce faisant, j'ai bien conscience que ce sont ces usages qui donnent vie à ces objets scolaires. Avant de faire part de mon analyse, je présente assez succinctement le corpus des blogs d'enseignants. J'aborde ensuite les catégorisations des affiches dans les blogs enfin, j'interroge leurs contenus.

3.4.1 Choix et présentation du corpus des blogs analysés

3.4.1.1 La question de la représentativité du corpus

Neuf blogs d'enseignants consultés entre le 24 juillet 2014 et le 6 août 2014 constituent mon corpus¹²³. L'objectif que je poursuis est de voir de quelle manière les affiches sont prises en compte par les auteurs des blogs. Mon analyse ne vise aucune exhaustivité bien que la constitution du corpus fut une question difficile compte tenu du grand nombre de blogs existants. Les blogs que j'ai retenus sont des blogs qui sont connus par les enseignants de cycle 3, ce sont ceux qui sont arrivés en premier dans la page *Google* lorsque j'ai effectué la recherche «blog+cycle+3». Ce fut le premier indicateur retenu. Ces neuf blogs ne sont pas les seuls représentatifs des pratiques enseignantes. Une telle sélection des blogs ne permet pas de prétendre saisir toutes les

¹²³ La présentation de ces blogs est présentée en annexe 2.

dimensions des écrits invisibles des enseignants mais permet toutefois de l'appréhender pour donner un éclairage sur les autres données de la recherche.

D'autre part, un autre critère est entré en jeu, celui des auteurs. Ainsi, d'une certaine manière, ces enseignants sont atypiques car ils choisissent de partager leurs pratiques. Ce sont donc des enseignants très motivés et qui produisent eux-mêmes beaucoup d'outils, de fiches ou d'affiches. Ils ne se distinguent pas forcément par leur ancienneté : une minorité des auteurs sont des enseignants « confirmés » (33% d'entre eux ont plus de 10 ans d'ancienneté et 67% ont moins de 10 ans d'ancienneté). Ils se distinguent en revanche par les pédagogies auxquelles ils se réfèrent. Ces enseignants mixent des pratiques différentes (Montessori, travail en ateliers, PME¹²⁴, plans de travail etc.). En revanche, aucun d'entre eux ne se réclame explicitement d'une pédagogie spécifique et certains s'approprient des techniques de différentes pédagogies. Je n'ai donc pas pris en compte le critère de la pédagogie dans l'analyse de ces blogs enseignants même si je suis consciente que les auteurs ont des orientations différentes. Je considère les enseignants, auteurs des blogs, comme des enseignants mettant en œuvre une pédagogie Classique. Leur spécificité d'auteur de blogs en fait cependant une catégorie spécifique d'enseignants dans une dynamique de recherche, souhaitant partager leurs documents et acceptant les retours d'autres enseignants.

3.4.1.2 Caractéristiques des blogs d'enseignant du corpus

Ce corpus se compose de neuf blogs d'enseignants de cycle 3, dans chacun d'entre eux, il est fait référence aux affiches. Certains blogs présentent une organisation avec une partie consacrée aux affiches, bien distincte des autres rubriques. D'autres présentent des articles référencés à des disciplines dans lesquels les affiches apparaissent. Par ailleurs, j'ai veillé à ce que les blogs choisis permettent d'analyser aussi bien les affiches proposées que les articles écrits par les auteurs des blogs et les commentaires ajoutés par les lecteurs de ces blogs.

¹²⁴ La PME (Pédagogie de Maîtrise à Effet Vicariant) propose une organisation spécifique de la classe, spécifiquement pour le cycle 3, basée sur le travail des notions en Mathématiques et en Français, principalement en individuel à partir d'un plan de travail et de fiches préprogrammées.

Certaines affiches sont récurrentes d'un blog à l'autre ; le phénomène de *contagion*¹²⁵ sur la toile n'y est sans doute pas étranger. Dans le cadre spécifique de cette thèse, il m'intéresse de voir si certaines affiches et certaines disciplines plus que d'autres sont privilégiées dans les blogs enseignants. Ainsi, dans certains blogs, la mise en ligne de nombreuses affiches n'est pas systématique ; pour certaines disciplines, notamment l'Education musicale ou l'EPS, les affiches n'apparaissent pas comme des supports plébiscités. L'absence d'affiches dans ces deux disciplines leur confère un statut particulier. Elles semblent moins importantes car il n'est pas jugé utile d'en laisser une trace dans la classe. Ce sont des approches différentes des disciplines qui sont visibles.

La forme choisie pour présenter les affiches est variable. Il peut s'agir d'affiches en format A4 avec des contenus en lien avec un manuel ou encore des affiches « déconnectées » des autres outils de la classe. Je remarque que les auteurs sont à la recherche d'une certaine harmonisation esthétique de leurs affiches, ils choisissent certaines couleurs, certaines polices ou encore certains encadrements¹²⁶. Cela est induit par les facilités technologiques du traitement de texte et des imprimantes.

La suite de l'étude porte sur quatre points : la place des affiches dans les blogs ; une analyse des contenus des affiches qui sont privilégiées dans certaines disciplines et sous-disciplines ; une analyse des articles des auteurs des blogs qui expliquent leur démarche puis une étude des discussions dans les commentaires.

3.4.2 La catégorisation des affiches dans les blogs

Comme je l'ai déjà mentionné, les supports, dans les blogs, sont le plus souvent désignés par l'appellation « affichages » mais parfois aussi par le terme « affiches ». D'autres appellations proches sont utilisées, telles que « affichage visuel¹²⁷ », « poster¹²⁸ »

¹²⁵ J'appelle « phénomène de contagion », le mouvement qui implique que dans un même établissement les enseignants partagent leur ressources et notamment leurs affiches. Ainsi, des tableaux de conjugaison se transmettent (ou plutôt sont reproduits) dans des classes de même niveau.

¹²⁶ Comme j'ai pu le voir à de nombreuses reprises sur des blogs d'enseignants américains notamment.

¹²⁷ Affiche « accord du participe passé » ou affiche « Natures et fonctions » blog *Loustics, ma classe de cycle 3*

¹²⁸ Affiches de la séquence « La 1^{ère} Guerre Mondiale » du blog *Orphé école cycle 3*

ou encore « mémo visuel¹²⁹ » mais aussi des périphrases avec « les reproductions grand format¹³⁰ » ou « les images à imprimer grand format et à afficher au tableau¹³¹ ». Certains auteurs précisent encore que les affiches sont « grandes » ou « visuelles » ou encore « collectives ».

Aucun blog du corpus ne distingue plusieurs formes d'affiches. A l'inverse, *le blog d'Aliaslili, quelques ressources pour l'école* (qui propose des affiches de Français et de Mathématiques) présente comme particularité une harmonisation de présentation des affiches par disciplines. Les affiches de Français sont cadrées d'un liseré bleu, les affiches Mathématiques, elles, ne sont pas marquées par une couleur spécifique.

Enfin, le blog *La classe de Stéfany*, ne présente aucune affiche produite par l'auteur ou identifiée comme telle. Les trois affiches évoquées sur ce blog sont, soit issues d'un autre blog, soit issues d'un ouvrage pédagogique « papier », soit évoquées de manière générale, dans un article consacré aux outils à prendre en compte dans les fiches de préparation.

3.4.2.1 Des indices des fonctions des affiches pour les blogueurs

Plusieurs fonctions des affiches sont évoquées sur les blogs enseignants. La grande majorité d'entre-elles sont des affiches à fonction didactique, quelques-unes sont administratives et je n'ai relevé aucune affiche à fonction d'appropriation.

3.4.2.1.1 Les affiches à fonction didactique

Un grand nombre des affiches à fonction didactique mettent en scène les contenus d'enseignement-apprentissages.

¹²⁹ Affiche « Les contenances », sur le blog *Loustics, ma classe de cycle 3*

¹³⁰ Affiche « Français/Histoire des arts » sur le blog *Orphé école cycle 3*

¹³¹ Affiche « Volcans et séismes » sur le blog *Orphé école cycle 3*

3.4.2.1.1.1 *Des affiches pour se poser des questions*

Quand elles sont proposées aux élèves en début de séquence ou en début de séance, les affiches des blogs peuvent servir à faire naître des questionnements et surtout à recueillir les représentations des élèves. Cette fonction est spécifique et met en jeu deux types d'affiches bien distincts que j'ai appelées les affiches-questions et les affiches-résumés. En ce qui concerne les affiches-questions, ce sont des affiches issues de diverses sources (manuels, Internet, mallettes pédagogiques) qui sont affichées pour un laps de temps court, laissant la place aux affiches-résumés. Celles-ci sont des affiches produites à la main, pratiquement sous la dictée des élèves. Elles ont vocation à garder la trace des pensées et des conceptions des élèves, de la classe. Les écrits y ont un statut particulier : ils ne sont pas permanents, ce sont des « états de savoirs ». C'est ce statut provisoire qui est mis en avant par l'utilisation de l'écriture manuscrite, du papier affiche qui permet le renouvellement régulier et entier du support.

Deux auteurs de blogs utilisent régulièrement ce type d'affiches, dans des disciplines spécifiques : d'abord l'Histoire (8 exemplaires) puis les Sciences (5 exemplaires) et enfin la Géographie (1 exemplaire). Ces disciplines favoriseraient l'utilisation d'affiches. Je suppose que c'est parce que l'utilisation d'images et de documents est préconisée pour celles-ci¹³². Ainsi, le premier enseignant (du blog *Orphé école cycle 3*) :

En histoire, géographie et sciences, en début de chaque séance, on met à jour notre carte mentale collective. En gros, je prends une feuille de papier format raisin, dans le sens de la largeur, qui reste affichée en permanence dans la classe (sauf le jour de l'éval).

Le second enseignant cité situe cette utilisation pour une séquence d'Histoire sur La 1^{ère} Guerre Mondiale (le blog *La classe de Stefan*) :

En chaque début d'après-midi (je fais histoire le lundi / mardi / jeudi), j'écris le nom de la séance sur une grande affiche et y accroche les posters. Ensuite, je laisse les élèves livrer leurs premières impressions. Je les aide également à cibler les éléments importants en leur

¹³² Pour l'Histoire et la Géographie, « Les travaux des élèves font l'objet d'écrits divers, par exemple des résumés et frises chronologiques, des cartes et croquis. » Pour l'Histoire encore il est fait mention de l'observation de documents patrimoniaux (BOEN n°3, 19 juin 2008, p.24).

CHAPITRE 3. LIEUX DE FORMALISATION DES AFFICHES

posant des questions précises. On note ensuite un résumé à côté, ainsi que les mots-clés de la séance (j'y reviendrai plus tard). Ces affiches restent en permanence sous leurs yeux tout au long de la séquence.

3.4.2.1.1.2 Des affiches pour faire du lien entre disciplines

Les affiches permettent parfois aux enseignants de créer du lien entre les disciplines et de travailler ainsi l'interdisciplinarité des contenus.

Sur le blog *Orphé école cycle 3*, l'auteur présente un travail qu'il mène conjointement en Histoire des arts et en Français en créant des dictées qu'il appelle « dictées histoire de l'art » à partir des posters proposés dans une mallette pédagogique d'Histoire des arts.

Voici donc le travail que j'ai concocté, à partir de la mallette « A l'école des arts » de chez SED. Bien que chère, cette mallette présente l'avantage de disposer d'un grand nombre de reproductions grand format, ainsi que d'un guide pédagogique très bien fait.



Figure 6. Dictées d'Histoire de l'art

Le même enseignant (*Orphé école cycle 3*) travaille à partir d'affiches pour un travail liant la Grammaire (homophones grammaticaux) et la Littérature (à savoir l'album étudié pendant la période : *Jumanji*).

CHAPITRE 3. LIEUX DE FORMALISATION DES AFFICHES

Pour les aider à choisir le bon, j'ai réalisé des affiches, que l'on commentera et analysera. Elles ne portent pour l'instant que sur 5 homophones, j'en ajouterai au fur et à mesure; quand ils auront déjà assimilés ceux-ci. Pour les illustrations, elles sont directement reprises de l'album que nous étudions en ce moment, à savoir *Jumanji*. Les prochaines auront pour thème un autre livre !

Un autre enseignant, par l'intermédiaire de son affichage des « Horaires de la journée » (sur le blog *Cenicienta au CM, des ressources pour le cycle 3*) choisit de travailler le vocabulaire anglais à travers une affiche plutôt fonctionnelle.

J'ai volontairement laissé les écritures en anglais pour travailler cette matière en transversale puisque j'aurai des CM à la rentrée.

Dans le blog *La classe de Stéfany*, l'auteur propose d'utiliser une affiche d'Arts visuels à propos d'une séance de révision sur le groupe sujet et le groupe verbal. Cet enseignant choisit d'utiliser une affiche sur le thème « Jeux et jouets » afin de travailler une notion grammaticale : les groupes sujets et verbaux.

3.4.2.1.1.3 Des affiches pour aider les élèves dans leurs exercices

Certains enseignants évoquent les affiches comme soutien direct pour leurs élèves. C'est le cas par exemple de l'affiche « les homophones grammaticaux/les expansions du nom » sur le blog *Orphé école cycle 3* :

Pour les aider à choisir le bon, j'ai réalisé des affiches, que l'on commentera et analysera.

C'est également le cas des affichages sur les homophones du blog *Loustics, ma classe de cycle 3* : « je vais essayer de finir/refaire mes affichages pour leur permettre de développer des repères visuels » Il est intéressant de noter qu'il s'agit d'affichages de la discipline Français, très ciblés, sur les homophones grammaticaux.

3.4.2.1.1.4 Des affiches pour se souvenir

Enfin, la temporalité intervient dans l'affiche « calcul mental » qui réunit le tableau des scores de la classe à un jeu de calcul mental (sur le blog *La classe de Stéfany*). En effet, cette affiche est à compléter toutes les semaines avec les scores des élèves. Ceci, afin que

chacun se souviennent de ses scores précédents et afin de motiver l'ensemble de la classe à progresser. On le voit dans ces cinq premières fonctions relevées, le temps joue un rôle primordial dans le travail des enseignants et notamment dans leur utilisation de l'outil « affiche ».

D'autres affiches à fonction didactiques concernent l'enseignement-apprentissages des savoir-faire.

3.4.2.1.1.5 Des raisons pratiques, pour gagner du temps

Les affiches portent pour une grande part sur l'organisation du travail des élèves et de l'enseignant afin qu'aucun d'entre eux ne perde de temps. En effet, il semble qu'une bonne gestion du temps grâce à l'aspect « pratique » des affiches influence grandement l'ambiance de la classe, selon les enseignants auteurs des blogs. Ainsi, un enseignant a consacré une affiche aux « Feuilles sans nom » (blog *Cenicienta au CM, des ressources pour le cycle 3*). Cette affiche concerne toutes les disciplines dans lesquelles les élèves travaillent sur feuilles volantes, sans distinction.

J'ai refait un affichage pour accrocher les fiches sans nom ! C'est un problème que je rencontre régulièrement ! Même si j'arrive à trouver à qui ça appartient grâce à l'écriture, ça reste quand même gênant et une perte de temps ! Surtout que c'est la première chose à faire quand on reçoit une feuille volante...

Un autre auteur de blog a également produit une affiche « récupération autonomie » (sur le blog *Orphé école cycle 3*)

Voici donc une petite affiche à mettre au-dessus du bac où les élèves pourront récupérer leurs fiches corrigées.

3.4.2.1.1.6 Des affiches pour sécuriser les élèves

La temporalité particulière de la classe est à l'origine d'un troisième type d'affiche. Un enseignant évoque comme fonction à l'« emploi du temps » affiché au tableau une volonté de sécuriser ses élèves. Il souhaite par cette affiche offrir un cadre rassurant et sécurisant à ses élèves. Ceci pour perdre moins de temps et leur permettre d'entrer sereinement dans les apprentissages. (blog *Cenicienta au CM, des ressources pour le cycle 3*)

Tous les matins, j'affiche les étiquettes de l'emploi du temps du jour. En effet, j'ai pu remarquer que les élèves aimaient bien savoir ce qu'ils allaient faire dans la journée et ça évite d'avoir un harcèlement toutes les 5 min du genre "et après qu'est-ce qu'on fait maîtresse?" ou "C'est quand qu'on fait ceci ou cela?"...

3.4.2.1.1.7 *Des affiches pour gérer le rythme des productions des élèves*

On rencontre la gestion particulière du temps de la classe d'une troisième manière : la pratique de la production d'écrit « libre » entraîne des avancées disparates des élèves. Ainsi, cet enseignant a choisi, en Français, de faire produire à ses élèves des écrits différents et propose, sous la forme d'une affiche, un outil de gestion des différentes avancées des élèves.

Pour bien gérer ce passage à l'écrit et les avancées forcément échelonnées, je vais utiliser le génialissime affichage de Marevan ici (à propos de l'affiche « un journal de la 1^{ère} semaine » sur le blog *La Grande Maîtresse, fourre tout d'une instit landaise*)

3.4.2.1.1.8 *Des affiches pour créer des binômes*

Une autre affiche précise le « déroulement des plans de Géographie, Histoire et Sciences » sur le blog *La Grande Maîtresse, fourre tout d'une instit landaise*.

Pour les groupes, je fais 2 affiches et les enfants peuvent se mettre avec qui ils veulent parmi ceux de l'autre affiche que la leur (heu, suis-je claire ?!!??). Le deuxième jour, ils se mettent en groupes...

3.4.2.1.1.9 *Des affiches pour éviter les dispersions des élèves*

Un quatrième type d'affiche a pour objet le temps des élèves, l'affiche « Que faire en temps libre ? » (blog *Cenicienta au CM, des ressources pour le cycle 3*) a à nouveau pour objectif que les élèves ne perdent pas de temps mais aussi « d'éviter les bavardages et la question-qui-tue "qu'est-ce que je peux faire en attendant?" ».

3.4.2.1.2 **Des catégories d'affiches absentes**

Je n'ai pas relevé d'affiches à fonction administrative dans les blogs. Les enseignants ne partagent pas les documents ayant trait à la sécurité, l'identité des élèves ou

à l'organisation de leur école. Ces affiches sont ainsi personnelles et n'ont pas le même statut que les affiches disciplinaires.

Je n'ai pas non plus relevé d'affiches à fonction d'appropriation de la classe. Ces affiches seraient plutôt apportées par l'enseignant ou les élèves mais ne seraient pas des affiches tapuscrites partageables.

3.4.2.1.3 Les affiches à fonction d'évaluation

Une catégorie d'affiches particulières est évoquée dans les articles des auteurs des blogs : les affiches destinées à l'inspecteur. Cet aspect est évoqué dans l'article accompagnant l'affiche « outils pour la classe-programme du jour et affichages obligatoires » sur le blog *Orphé école cycle 3* :

Je n'ai jamais eu un coin très structuré, donc c'est décidé, cette année, je m'y mets. (Sans parler du fait que je suis inspectable : D) Au niveau des affichages obligatoires, j'ai cherché un peu partout, et apparemment il semble que seul l'emploi du temps, la liste des élèves et les consignes de sécurité soient réellement obligatoires. Les progressions et programmations l'étaient dans les programmes 2002, mais plus dans ceux 2008 (je n'ai pas vérifié en détail). Toujours est-il que j'ai décidé de les inclure quand même (ça m'est plus utile juste au-dessus des yeux, même si je garde quand même un exemplaire dans mon classeur). J'inclus également les poésies et chants pour aider les remplaçants.

L'auteur du blog évoque donc la volonté de structurer un « coin » avec les affiches de l'enseignant à destination de l'inspecteur. Cela montre qu'elle donne de la valeur aux affiches comme vitrine pour valoriser son travail. Il est intéressant de relever son interrogation à propos des affiches obligatoires ou non. Je reviendrai sur cette question *infra* (p. 446)

3.4.2.2 Les médiateurs des affiches

J'ai d'abord proposé une catégorisation des affiches des blogs selon leurs fonctions. Je propose maintenant d'observer plus particulièrement les médiateurs des affiches. La majorité des affiches ont pour sources les enseignants eux-mêmes. C'est-à-dire qu'ils les conceptualisent puis les mettent en forme et enfin les impriment et les

affichent. Mais d'autres d'affiches ont leur place dans ces classes. Elles peuvent être issues d'ouvrages, de malettes pédagogiques, de magazines ou encore d'autres blogs.

3.4.2.2.1 Des affiches issues de malettes pédagogiques

Plusieurs affiches sont issues de « malettes pédagogiques », c'est-à-dire un ensemble de documents regroupant généralement des supports pour les élèves et un guide pédagogique pour l'enseignant. Il s'agit d'affiches d'Arts visuels. L'auteur du blog Orphé école cycle 3 commente d'ailleurs la malette qu'il utilise (la malette « A l'école des arts » de chez SED) :

Bien que chère, cette malette présente l'avantage de disposer d'un grand nombre de reproductions grand format, ainsi que d'un guide pédagogique très bien fait.

3.4.2.2.2 Des affiches issues de magazines

J'ai remarqué l'utilisation d'un type d'affiche atypique : l'affiche publicitaire. Dans le blog *La classe de Stéfany*, l'auteur propose d'utiliser une reproduction d'affiche publicitaire à propos d'une séance de révision sur le groupe sujet et le groupe verbal. Cette affiche est issue du magazine bimestriel « L'atelier des images et des sons » édité par Nathan qui réunit dans chaque numéro 5 grandes reproductions d'œuvres d'art (42x57cm), 1 CD audio reprenant des enregistrements sonores variés (musiques, contes, bruitages, comptines...) en rapport avec le thème ainsi que des analyses d'image et des fiches d'activité dans différents domaines. Cette affiche qui est proposée dans un magazine d'Education artistique est utilisée par l'enseignant dans la discipline Français. Dans le cas précis de cette séquence, il s'agit d'une affiche publicitaire, mais elle ne semble pas étudiée en tant que telle.

Pour cette séance, j'ai utilisé une affiche d'une campagne publicitaire "Petit Bateau" de 2002, réalisée par John Offenbach et qui s'intitule « jeux d'enfants ». J'ai trouvé cette affiche dans "l'atelier des images et des sons" de novembre 2008 (chez Nathan).

3.4.2.2.3 Des affiches produites par d'autres enseignants

Une autre source est fréquemment évoquée que j'appelle la *contagion virtuelle*. C'est-à-dire que certaines affiches sont reproduites de blog en blog. Comme je l'évoque *infra* (p.382) cela met en jeu le besoin de personnalisation des enseignants.

Sur le blog *Cenicienta au CM, des ressources pour le cycle 3*, l'auteur cite systématiquement les sources et les inspirations de ces affiches :

Pour faire mon affichage, **je me suis inspiré du travail de Lutin Bazar** et de sa mise en page.

D'après **une idée trouvée sur le site mrsbrowndotcom** j'ai refait un affichage pour accrocher les fiches sans nom !

D'après **une idée originale trouvée sur le site Peacelovelearning**, j'ai fabriqué le matériel pour créer les horloges et les étiquettes à placer au-dessus.

Un autre mode de *contagion* existe, mettant en scène des enseignants non blogueurs comme sur le blog *La classe de Jenny, un cycle 3 au bord du Rhône* (avec l'affiche « préfixe, suffixe » par exemple) où l'auteur édite des affiches transmises par une collègue :

Il s'agit d'une **nouvelle contribution de Lorène**, un peu revisitée par mes soins. Merci à elle.

Sur le blog d'*Aliaslili, quelques ressources pour l'école* (essentiellement pour les affiches en Grammaire), l'enseignant utilise des affiches qui existent sur d'autres blogs et en ajoute qu'il crée lui-même. Cependant, il choisit de garder la même présentation dans un souci d'harmonisation (déjà relevé).

Quand j'étais en CM2, beaucoup d'affichages provenaient de : « la classe du canard » qui est devenue « la classe bleue » et « Charivari à l'école ». Mais, **j'en ai quand même fait quelques-uns...** Voici, en vrac, quelques-uns de mes affichages.

Les affichages suivants complètent **ceux élaborés par Charivari**. Cliquez ici pour voir ceux élaborés par Charivari (vous y trouverez aussi le fichier modifiable mis à disposition

par Charivari pour réaliser vos propres affiches). Voici les miennes réalisées à partir de la maquette proposée par Charivari (au lien donné ci-dessus).

D'autres affiches ne sont pas reproduites mais utilisées en l'état et les auteurs des blogs insèrent le lien Internet qui permet d'y accéder directement dans leurs articles. C'est par exemple le cas de l'affiche de relevé des scores de calcul mental dans le blog *La classe de Stéfany* :

Voici **un lien vers le site** de l'IREM de la Réunion. Merci à Jérôme (le concepteur de ce travail) de me l'avoir fait découvrir !!!

C'est le cas également d'une affiche sur les homophones grammaticaux du blog *Loustics, ma classe de cycle 3* :

Merci à Framboisine pour l'affichage : ce/se

Ou encore de l'affiche de Production d'écrit sur le blog *La Grande Maikresse, fourre tout d'une instit landaise* :

Pour bien gérer ce passage à l'écrit et les avancées forcément échelonnées, je vais utiliser **le génialissime affichage de Marevan [ici]**.

Ainsi, nombre d'affiches relevées circulent entre les enseignants et entre les classes, entre les enseignants auteurs de blogs mais aussi entre les enseignants lecteurs des blogs et utilisateurs des affiches des blogs.

3.4.2.3 Des conseils sur l'utilisation des affiches

Les auteurs des blogs partagent leurs pratiques de classe. Certains prodiguent des conseils quant à l'utilisation d'affiches. Par exemple, dans le blog *La classe de Stéfany*, l'auteur a édité un article avec des conseils sur les fiches de préparation. Selon lui, elles doivent notamment comporter « un choix de supports adaptés par le maître pour la partie collective (manuel, **affichage**, tableau, fiche) ».

3.4.3 Les contenus des affiches

Je considère l'analyse des contenus des affiches comme un élément important de cette étude des blogs. Six indicateurs sont analysés : le nombre d'affiches; leurs disciplines, leurs formats; leurs contenus puis les liens qu'elles entretiennent avec les autres outils et les liens entre-elles et enfin les liens entre les affiches des blogs et les Programmes. Le nombre d'affiches et leurs disciplines permettent de comprendre l'importance de l'outil ainsi que les priorités disciplinaires des auteurs. Leurs contenus sont pour moi très importants puisqu'ils éclairent les reconstructions des disciplines proposées par les enseignants.

Mon analyse porte sur un corpus réalisé à partir de toutes les affiches relevées dans les blogs. Elles sont prévues par les auteurs pour le cycle 3¹³³. Je conçois ce corpus comme un corpus représentant les questionnements des enseignants, permettant de spécifier ou non les affiches dans les neuf blogs sélectionnées.

3.4.3.1 Le nombre des affiches

Une première distinction à la lecture du corpus s'impose : sur les blogs, le nombre d'affiches oscille entre 1 et 36 supports. Il y a 56% des blogs qui contiennent plus de 20 affiches, 11% entre 10 et 20 affiches et 33% moins de 10. A ce premier constat, il convient d'ajouter que l'enseignant qui a le plus d'ancienneté (l'auteur du blog *La Grande Maîtresse, fourre tout d'une instit landaise* a 13 ans d'ancienneté) propose peu d'affiches (seulement 4). C'est l'enseignant ayant le moins d'ancienneté (*Charivari à l'école, ressources pour les profs des écoles*) qui propose le plus d'affiches (36 affiches). Il semblerait que les enseignants les plus chevronnés aient moins besoin d'afficher tandis que les jeunes enseignants multiplieraient les supports peut-être parce qu'ils cherchent plus à être conformes aux recommandations de leurs Inspecteurs (étant plus sensibles aux inspections) ou qu'ils ont besoin de se rassurer en affichant les notions enseignées.

¹³³ Certains blogs s'adressent aux enseignants de cycle 3 comme aux enseignants de cycle 2. Dans ceux-ci, j'ai choisi de ne relever que les affiches estampillées « cycle 3 ».

3.4.3.2 Les disciplines

Les blogs constituent un précieux indicateur des pratiques de classe. C'est l'occasion d'étudier les conceptions des enseignants, telles qu'ils choisissent de les faire apparaître dans leurs blogs, celles-ci étant contrastées selon les disciplines. Le blog est alors un outil de formation des enseignants et une source de formation continue. En effet, les enseignants puisent dans les manuels pour fonder leur connaissance de ce qu'ils enseignent mais ils puisent certainement de plus en plus aussi dans les blogs.

3.4.3.2.1 Le classement par disciplines

Les auteurs des blogs choisissent de classer leurs articles de différentes manières. Le blog de *Loustics, ma classe de cycle 3* organise les affiches qu'il propose en quatre domaines : Maths / Montessori/ EDL¹³⁴/ Organisation de la classe. Les affiches sont indexées par les onglets du blog selon des disciplines (Maths, EDL), des inspirations pédagogiques (Montessori) ou des finalités (organisation de la classe). Les titres de chacun des articles donnent d'autres renseignements liés à l'objectif « comparer des longueurs », liés à l'organisation « groupes d'ateliers de maths » ou encore liés au contenu « les verbes en –eler et –eter ».

Mathématiques (4 domaines) « comparer des fractions » «groupes ateliers maths » « sens de la division » « les contenances »

Montessori (1 domaine) « ateliers Montessori »

EDL (8 domaines) « la, là, l'a, l'as » « accord du participe passé » « les verbes en -eler, -eter » « conjugaison » « passé simple » « les temps composés » « homophones » « natures et fonctions »

Organisation de la classe (1 domaine) « Nouveau fonctionnement de classe » x 3 une affiche sans titre

¹³⁴ Etude de la langue.

Le blog *Cenicienta au CM, des ressources pour le cycle 3* organise les affiches en un seul onglet « Affichages » puis donne le titre de l’affiche sans référence explicite à une discipline.

Le blog *La classe de Cécile, un peu de cycle 3* est lui, très organisé en disciplines avec un index tabulaire qui fait apparaître 7 disciplines (Français, Maths, Histoire, Géo, Sciences, Littérature, Anglais) et une finalité « Organisation de la classe ». Dans cet index, chaque affiche est repérable par son titre. En outre, chaque discipline est associée à une couleur d’affiche (orange : français, noir : littérature, Vert : maths, Jaune : histoire, Bleu : géo, Blanche : sciences, Blanc : anglais).

Sur le blog *La classe de Jenny, un cycle 3 au bord du Rhône*, il n’y a qu’une seule rubrique « Petits affichages pratiques » puis chaque affiche est spécifiée par un titre qui désigne son contenu « préfixe, suffixe, affiche » « le périmètre » et parfois la sous-discipline « orthographe homonymes ».

Le blog *Charivari à l’école, ressources pour les profs des écoles* : une seule rubrique « Pratiques /divers » puis chaque affiche est désignée par diverses appellations : le contenu « natures » ; la sous-discipline « Grammaire » ; la discipline « Maths » ; une partie du texte de l’affiche « Oups ! ».

Le blog *Aliaslili, quelques ressources pour l’école* avec deux onglets « affichages en maîtrise de la langue » et « affichages en mathématiques »

Le blog *La Grande Maikresse, fourre tout d’une instit landaise* n’a pas de rubriques sur les affiches. En fait, elles apparaissent de façon « anecdotique » dans l’article sur une séance (« une activité pour la rentrée »), sur une technique de gestion de classe « Post-it, mais qu’est-ce que je peux faire quand j’ai fini mon travail ? », sur un outil « affiches de groupes » pour le déroulement des plans de travail ou encore sur les rituels d’anglais. Cependant, deux affiches sont indexées disciplinairement : il s’agit de l’affiche des groupes pour les plans de travail en Géographie, Histoire et Sciences et de l’affiche des rituels d’Anglais. Elles sont indexées disciplinairement mais relèvent plutôt de l’organisation.

Dans le blog de *La classe de Stefany*, les affiches sont classées dans trois rubriques : Grammaire (le groupe sujet et le groupe verbal), Mathématiques (Calcul mental) et Gestion de classe (Préparer sa classe, les fiches de préparation).

Le blog *Orphé école cycle 3* présente une grande variété de rubriques dans lesquelles sont répertoriées des affiches. Dans ce blog, l'auteur a choisi 4 entrées disciplinaires (Géographie, Arts visuels/Maîtrise de la langue, Histoire, Sciences,) et 3 entrées plutôt organisationnelles (Outils pour le maître, News, Outils pour la classe).

Plusieurs classements se croisent au sein même d'un blog : par discipline et sous-discipline ; par thème ; par objectif (organiser la classe) voire même par pédagogie (avec la mention « Montessori »). Les titres des rubriques qui reviennent le plus souvent sont dans l'ordre : « Grammaire », « Mathématiques », « Organisation de la classe » puis un bloc avec des rubriques disciplinaires : « Français » ; « Histoire » ; « Géographie » ; « Sciences » ; « Anglais » et enfin les rubriques « affichages » ; « Arts » et « Littérature ». Je n'ai pas noté de différence liée à la pédagogie (le blog ayant une rubrique « Montessori » ne se démarque pas des autres blogs en dehors de sa rubrique spécifique).

3.4.3.2.2 L'importance des disciplines

Le classement des affiches donne des indications importantes sur les priorités des enseignants auteurs des blogs. A la lumière de l'analyse des disciplines des affiches présentées sur les blogs, il apparaît nettement que le classement par disciplines est généralement mis au même niveau que les autres modes de classements. En effet, plusieurs classements se superposent dans les blogs.

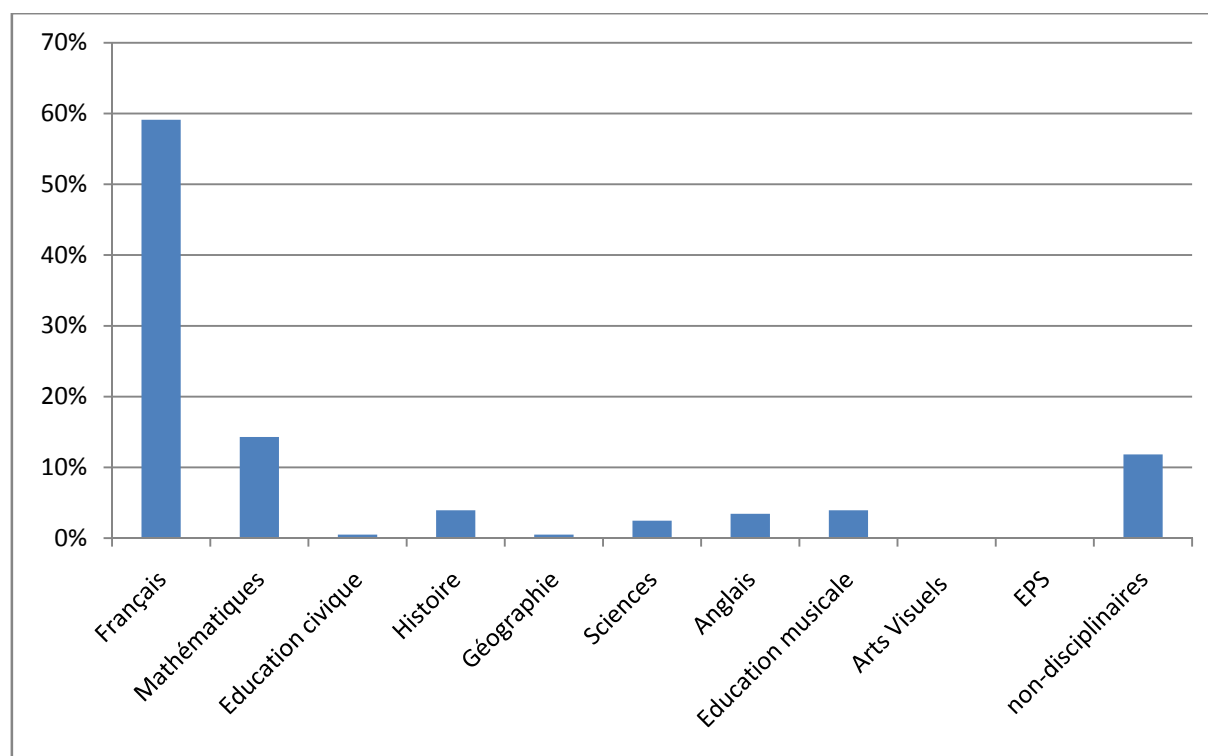


Figure 7. Répartition disciplinaire des affiches des blogs

La majorité des affiches qui sont proposées sur les blogs est disciplinaire (178 affiches soit 88% contre 20 affiches organisationnelles). Elles concernent 8 disciplines : le Français, les Mathématiques, l'Histoire, l'Education musicale, l'Anglais, les Sciences, l'Education civique et la Géographie. Deux disciplines des Programmes officiels¹³⁵ sont totalement absentes : l'EPS et les Arts visuels et deux disciplines n'ont qu'une seule affiche : la Géographie et l'Education civique. C'est la discipline Français qui est la plus représentée avec 59% de la totalité des affiches. Les Mathématiques sont la deuxième discipline la plus représentée mais avec seulement 14% des affiches. Ces deux disciplines qui prédominent sont également les deux disciplines qui bénéficient du plus grand nombre d'heures d'enseignement (environ 7 heures en Français et 5 heures en Mathématiques). Viennent ensuite l'Histoire et l'Education musicale avec 4% des affiches, puis l'Anglais (3%) et les Sciences (2%). Cette hiérarchisation de disciplines ne suit pas celle du nombre d'heures d'enseignement, cela montre peut-être la façon dont ces

¹³⁵ Bulletin Officiel de l'Education Nationale hors-série n°3 du 19 juin 2008

enseignants (indépendamment du fait qu'ils soient bloggeurs) reconstruisent les disciplines, la place qu'ils peuvent leur laisser.

Ce sont donc ces disciplines choisies (Français, Mathématiques, Histoire, Education musicale, Anglais, Sciences, Education civique et Géographie) pour lesquelles les enseignants créent eux-mêmes des affiches. Cela dénote le besoin de s'appropriier des supports, les enseignants n'utilisent pas de manière généralisée d'affiches provenant d'autres outils. Ils citent néanmoins quelques affiches provenant de l'édition scolaire. Je reviendrai sur celles-ci *infra* (p. 222).

Une des disciplines citées a des dénominations différentes selon les blogs : on retrouve ainsi « Français », « EDL » et « Maîtrise de la langue ». Je ne considère pas la variation « Maths » « Mathématiques » comme significative.

Les sous-disciplines les plus affichées en Français (119) sont la Grammaire (78 affiches), la Conjugaison (12 affiches), la Littérature (4 affiches). Un blog propose des affiches d'écriture avec chaque lettre de l'alphabet (26 affiches). Cela montre que la discipline Français est d'abord une discipline de savoirs à apprendre (les points de Grammaire, les leçons de Conjugaison) avant d'être une discipline d'expression ou de compréhension par exemple. Ce constat rejoint d'ailleurs le discours des élèves de cycle 3 sur leur conscience disciplinaire.

En Mathématiques, seulement 30 affiches sont présentées sur les blogs. Dans l'ordre apparaissent la Numération (15 affiches) puis la Géométrie (8 affiches) et le Calcul avec 6 affiches réparties en trois sous-domaines (calcul mental, techniques opératoires et tables de multiplication). La représentation qui se dégage de la discipline est, dès lors, basée sur des savoirs spécifiques et très précis.

3.4.3.3 Formats des affiches

Les affiches des blogs ont toute vocation à être imprimées. Elles peuvent l'être en format A4 ou A3 selon le choix des enseignants et la taille de la police utilisée. Aucune affiche n'est présentée comme un exemple qui pourrait être reproduit à la main par l'enseignant.

Ces affiches portent sur différentes disciplines et sur différents contenus, pour la plupart elles peuvent être reproduites en petit format afin d'être placées dans les cahiers des élèves. C'est le cas de la plupart des affiches de Mathématiques et de Français. D'autres affiches prendraient trop de place dans les cahiers pour être imprimées et collées dans les cahiers. C'est le cas des affiches d'écriture du blog *Charivari à l'école, ressources pour les profs des écoles*. Cohabitent ainsi des supports qui visent à être reproduits comme affiches et ceux, qui dans une approche plus globale, visent aussi à être reproduits comme trace écrite pour les élèves.

3.4.3.4 Les contenus des affiches

Je propose d'analyser de façon plus précise les contenus sur lesquels portent les affiches. Il y a 172 affiches retenues dans le corpus des blogs d'enseignants. Ce corpus permet d'identifier quatre objets parmi les plus récurrents de ces supports.

Majoritairement les affiches portent des images, en couleurs le plus souvent. Celles-ci sont présentes dans toutes les disciplines comme en Français par exemple :

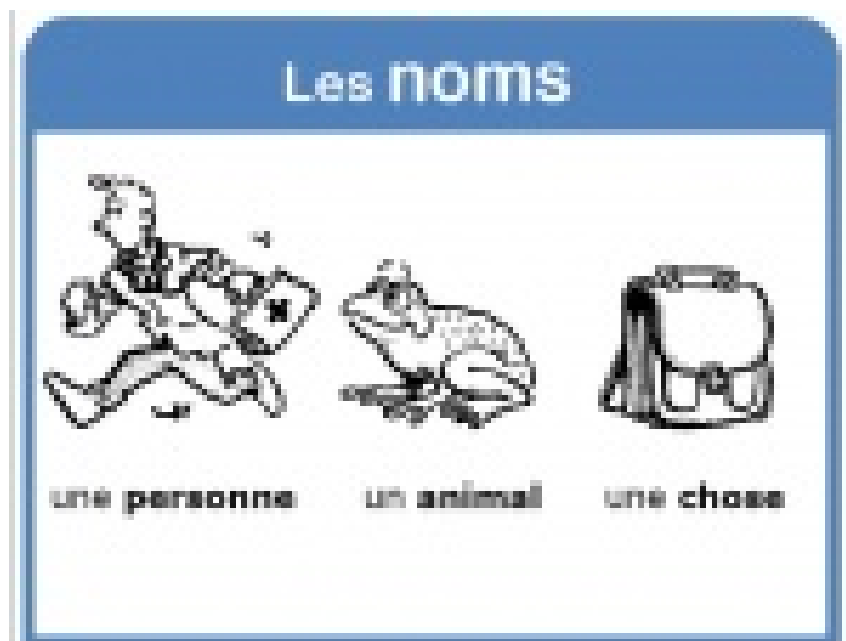


Figure 8. Affiche portant des images¹³⁶

L'autre objet des affiches concerne les listes comme dans l'exemple suivant :

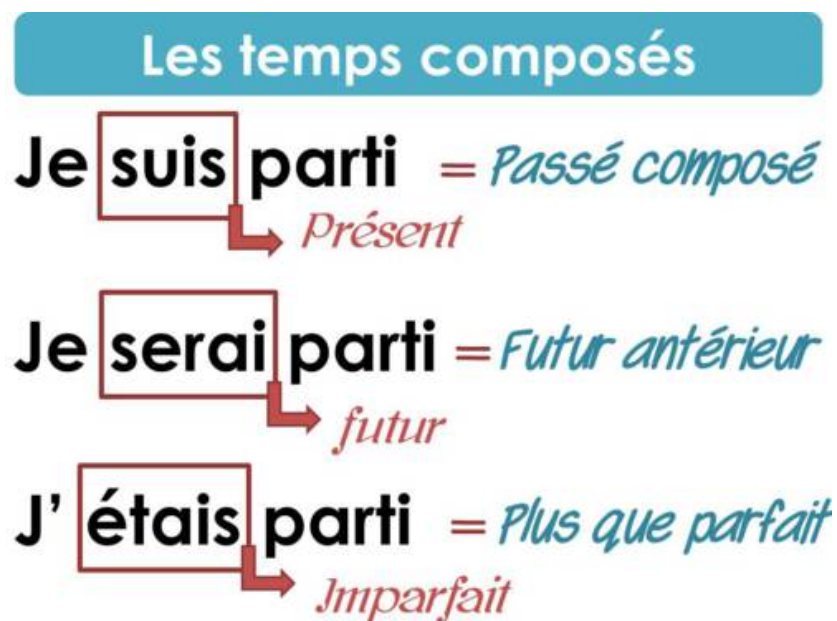


Figure 9. Affiche portant une liste¹³⁷

¹³⁶ Charivari à l'école, ressources pour les profs des écoles

¹³⁷ Loustics, ma classe de cycle 3

La liste est très utilisée dans les affiches. Elle a la spécificité de s'éloigner du discours oral puisque l'agencement des mots d'une liste produit une discontinuité qui rompt avec le flux langagier. La liste catégorise les objets du monde dont elle propose un inventaire, une représentation voire une hiérarchie.

Le troisième objet soumis aux affiches porte des éléments de schémas : flèches et cadres par exemple.

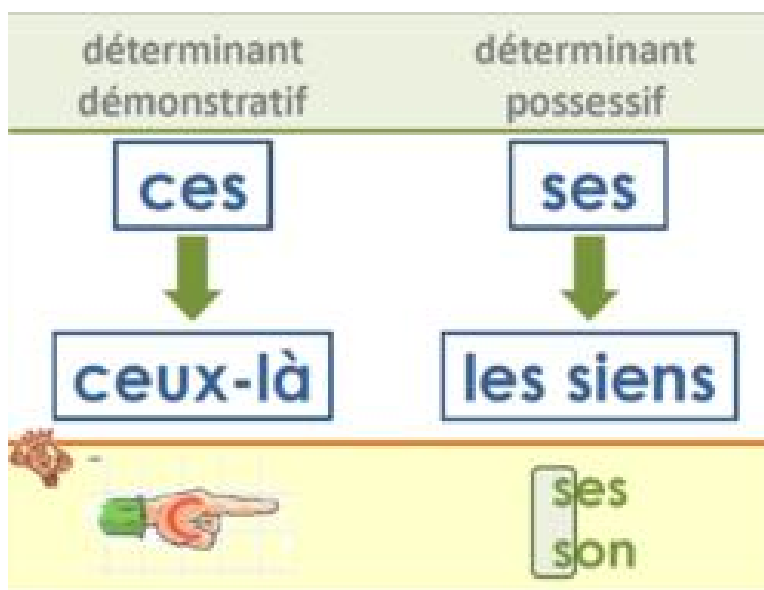


Figure 10. Affiche portant des éléments de schémas¹³⁸

En quatrième position les affiches portent des tableaux¹³⁹.

¹³⁸ Loustics, ma classe de cycle 3

¹³⁹ Dominique Lahanier-Reuter (2003) interroge les thèses de Jack Goody sur les liens entre listes ou tableaux et les modes de pensée. Selon Jack Goody, la forme tabulaire favorise les opérations de catégorisation ; il y a donc des effets possibles sur les modes de raisonnement et de pensée et sur les modes de compréhension du monde. Ainsi, la forme tabulaire facilite les confrontations, favorise la réorganisation et la mise en évidence des lacunes des données. Selon elle, les thèses de Jack Goody sont intéressantes dans l'enseignement dans la mesure où de nombreux savoirs sont transmis sous la forme tabulaire, comme les tableaux de conjugaison ou les tables de multiplication. Elle fait remarquer la question des relations entre les listes et les tableaux : tous les tableaux à l'intérieur desquels on peut lire des listes, ne se lisent pas de la même manière.

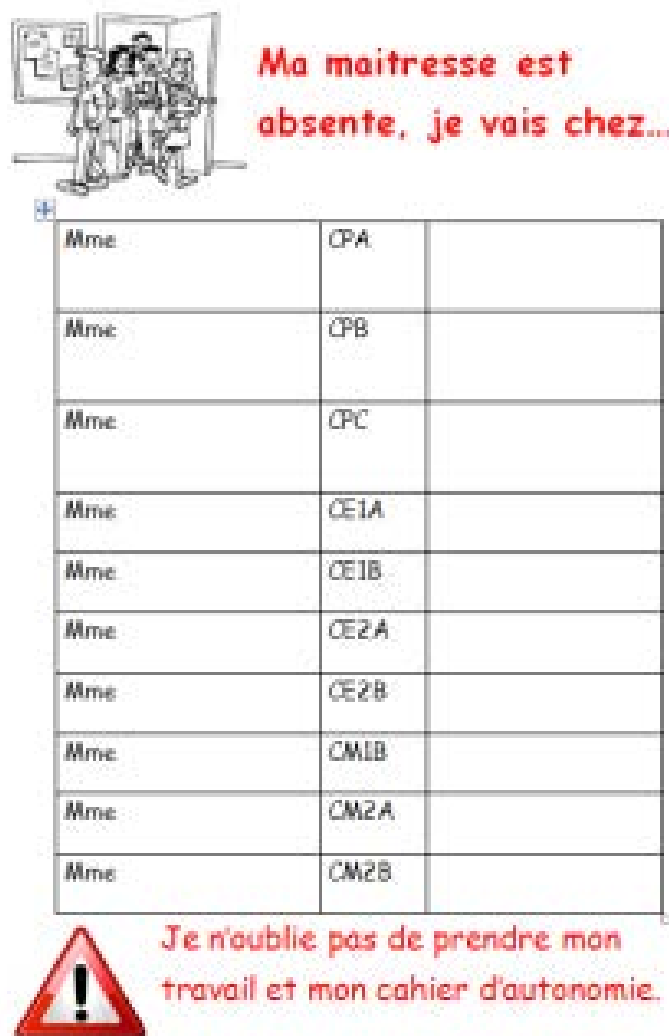


Figure 11. Affiche portant un tableau¹⁴⁰

Une approche des affiches dans les blogs d'enseignants se dessine à travers ces objets de prédilection ; les affiches sont des documents écrits porteurs de différents objets et de plusieurs systèmes sémiotiques. Les contenus choisis par les enseignants sont très proches des traces écrites des manuels de ce niveau.

La réflexion sur les blogs se poursuit sur la personnalisation des affiches. Des enseignants proposent deux versions de la même affiche. Par exemple, sur le blog de *La classe de petite Prune*, l'auteur offre des supports que les enseignants de cycle 3 sont susceptibles de préférer et par conséquent de s'approprier. Les auteurs des blogs ne

¹⁴⁰ La classe de Cécile, un peu de cycle 3

partagent pas seulement leurs propres affiches mais les adaptent parfois aussi aux demandes des enseignants-lecteurs.

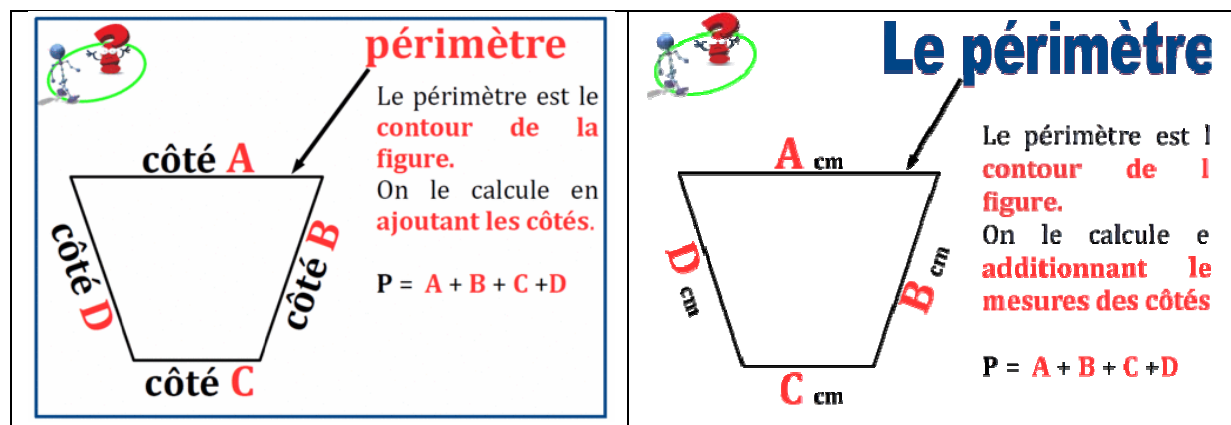


Figure 12. Deux versions d'une même affiche¹⁴¹ sur la notion de périmètre

Ces observations m'amènent à penser que les affiches exigent plusieurs systèmes sémiotiques, plusieurs langages et donc plusieurs types de lecture différents.

Deux types d'affiches sont à distinguer des autres, selon leurs sources : les affiches du commerce et les affiches construites par les élèves. Pour les premières, ce ne sont pas les enseignants qui en sont les auteurs mais ce sont eux qui font le choix de les utiliser ou non. Ils donnent les références afin que les lecteurs du blog puissent se les procurer. Une autre affiche issue d'une mallette pédagogique est proposée dans le blog *La classe de Stefany* pour un travail conjoint Arts visuels et Maîtrise de la langue.

Une autre catégorie d'affiches me semble avoir un statut particulier : les affiches à faire construire par les élèves. Par exemple, l'auteur du blog *Orphé école cycle 3* dans une séquence ayant pour sujet « Produire en France » propose des images aux élèves pour produire une affiche.

Les élèves disposent de 8 images ; par groupes, ils doivent les classer sur une affiche, et justifier leur classement en collectif.

¹⁴¹ Les documents en annexe 2 permettent d'identifier le blog duquel sont extraits l'affiche et son titre. Pour faciliter l'écriture et la lecture, je ne les préciserai pas systématiquement.

Ce sont les documents qui selon Gérard Granier et Françoise Picot « sont au centre de l'enseignement de l'histoire et de la géographie » (2002 : 177). Ils ajoutent que l'étude de documents est très présente aux examens et au concours de recrutement des enseignants.

3.4.3.5 Les liens entre affiches et autres outils

De nombreux auteurs de blogs (un tiers de ceux-ci) font des liens entre les affiches et les outils personnels des élèves comme sur le blog *La classe de Cécile, un peu de cycle 3* où l'auteur explique les connexions entre affiche collective et outils personnels.

Sur un pan de mur de ma classe, je vais afficher la table de Pythagore. En dessous de cette table, je vais installer **une pochette cartonnée dans laquelle les élèves pourront venir piocher des tables de multiplications.**

C'est donc le référent collectif ici qui s'individualise en référent personnel pour l'élève.

A propos des affiches des couvertures de livres lus, dans un commentaire du blog *La classe de Cécile, un peu de cycle 3*, un enseignant explique que les affiches sont dupliquées pour le classeur de lecture de chaque élève.

Je fais comme toi, j'affiche la couverture de tous les livres lus en classe : en lecture suivie et en lecture à haute voix. J'ai remarqué que les élèves gardaient mieux en mémoire les livres lus au cours de leur année et ils se retournent spontanément sur l'affiche lorsque l'on fait référence à un ouvrage. J'essaye toujours de faire des liens entre les livres lus. **Chaque élève a aussi dans son classeur de lecture la photocopie de la première et de la quatrième de couverture des livres étudiés en classe.**

Pour toutes les affiches du blog *Charivari à l'école, ressources pour les profs des écoles*

Remarque : J'utilise ce dernier document pour gagner du temps en évitant de le refaire au tableau chaque fois que l'on en a besoin en collectif : Pour cela, je l'ai imprimé dans un format supérieur au A4 : 4x4 feuilles (pour plus d'explication, Divers ici) puis plastifié avec du couvre-livre adhésif ce qui permet d'avoir des tableaux de conversion toujours propres et soignés ainsi que la possibilité d'écrire dessus avec un feutre effaçable à sec et

d'effacer à volonté !!! PS : **je l'utilise aussi comme outil individuel dans sa version en noir et blanc !**

Ces liens entre supports collectifs et supports individuels sont visibles dans les disciplines Français et Mathématiques, ce qui leur donne un statut particulier. Ce sont des contenus que les enseignants décident de faire vivre dans les cahiers et dans les affiches en même temps. Il n'y a pas de mention de tels liens dans d'autres disciplines.

3.4.3.6 Les liens entre les affiches elles-mêmes

Certains auteurs des blogs proposent de mettre en lien plusieurs affiches de disciplines différentes avec par exemple dans le blog de *L'école de petite Prune* des portraits d'auteurs et de musiciens à mettre en rapport avec la frise d'histoire (cf. Annexe 2).

3.4.3.7 Les liens entre les affiches des blogs et les Programmes

Malgré les libertés pédagogiques que les auteurs des blogs pourraient mettre en œuvre et malgré leurs différentes orientations pédagogiques, les affiches des blogs sont globalement conformes aux Programmes (qui n'accordent pas une très grande place aux affiches sauf dans les disciplines Français et Arts visuels et qui proposent plusieurs types d'affiches : publicité, outil, image en arts etc.). D'une certaine manière, les affiches donnent corps aux Programmes ou plutôt elles les « révèlent » en fournissant des images canoniques et typiques des disciplines. On peut penser que seuls survivent sur les murs des classes les disciplines (et à l'intérieur même de celles-ci les contenus) suffisamment compatibles avec la figurabilité de l'affiche. C'est-à-dire que ce sont des contenus qui offrent une certaine lisibilité, qui sont importants disciplinairement et aptes à être mis en affiche.

3.4.4 Analyse des articles accompagnant les affiches

Dans cette partie, l'étude porte sur les articles des blogs accompagnant les affiches. Je m'intéresse ainsi aux explications données par les auteurs sur l'utilisation des affiches, sur leurs sources et sur leurs modes de productions.

3.4.4.1 Des explications pratiques

Dans les articles accompagnant les affiches, les auteurs prodiguent des conseils sur les modifications à apporter une fois les affiches imprimées. Sur le blog *Loustics, ma classe de cycle 3*, l'enseignant explique qu'il imprime en noir et blanc et qu'il faut ensuite colorier certaines parties de l'affiche. Pour un autre support, il explique qu'il ajoute des scratches à certaines étiquettes ou des pinces à linge. Pour une dernière affiche, il précise qu'il a perforé et attaché des vignettes avec un trombone. Sur le blog *Cenicienta au CM, des ressources pour le cycle 3*, à propos de l'affiche pour signaler les feuilles des élèves « sans nom ».

Voici donc une pancarte **à plastifier puis y coller des pinces à linge en bas pour accrocher les feuilles.**

Ou encore à propos de l'affiche des horaires de la journée

Pour les étiquettes : **on peut les imprimer sur du papier couleur ou les colorier.**
(Étiquettes disponibles : break x2, lunch, home)

Sur l'affiche de la ponctuation, *La classe de Jenny, un cycle 3 au bord du Rhône*

Les noms des signes sont à photocopier sur des feuilles de couleurs. J'ai perso choisi une couleur identique à celle des signes.

Pour toutes les affiches du blog *Charivari à l'école, ressources pour les profs des écoles*, l'auteur donne des indications sur les formats d'impression puis sur le coloriage ou non de certaines parties.

De mon côté, j'imprime les affiches en A3. Il me semble que c'est nécessaire, mais c'est vous qui voyez. Vous pouvez colorier les titres (lettres creuses).

Pour que les affiches soient lisibles du fond de la classe, il faut les imprimer en A3, voire même A2 (c'est ce que je fais : deux A3 collés). Or je ne connais pas d'écoles qui aient les moyens de se payer une imprimante couleur A3. C'est pour cela que j'imprime certaines lettres en police creuse : c'est plus facile à colorier !!

J'imprime en format affiche 2x2 soit 4 feuilles (pour plus d'explication ici) puis après le découpage et l'assemblage, j'ai plastifié avec du couvre-livre adhésif.

L'auteur du blog *La Grande Maikresse, fourre tout d'une instit landaise* détaille la procédure de fabrication.

j'utilise de l'acrylique pour peindre car ça ne craint pas l'humidité. Enfin, le chapeau du tableau est plastifié et assemblé à la plaque isolante avec des brochettes en bois que j'enfonce dans la plaque et que je scotche à l'affiche. (elle est téléchargeable ici)

On observe dans ces extraits des blogs un phénomène de tutorat, il y a de la part des auteurs une volonté de partager leur savoir-faire en matière de construction d'affiches (on revient ici à l'idée du bricolage). En outre, ces exemples de tutorat et de cheminement des affiches de blogs en blogs me semblent illustrer à leur tour un besoin d'appropriation des supports.

3.4.4.2 Le besoin d'appropriation des enseignants

L'auteur du blog *La Grande Maikresse, fourre tout d'une instit landaise* exprime clairement son besoin d'appropriation à propos de l'affiche « Post-it » qui explique aux élèves ce qu'ils peuvent faire quand ils ont terminé leur travail. Il fait référence à des supports trouvés sur un autre blog.

Mais bien sûr, ils n'étaient pas adaptés à ma classe donc j'ai décidé de faire les miens. Je pense que je ferai une affiche A3 pour qu'elle soit bien visible. Je vous mets, comme toujours, la version modifiable afin que vous puissiez aussi faire les vôtres.

Le fait que cet enseignant refasse ses affiches montre le besoin, pour les enseignants, d'adapter les outils pour se les approprier. D'ailleurs il propose sa propre version mais aussi une version modifiable pour les lecteurs de son blog. Ce corpus de remarques permet de relever diverses façons d'envisager le travail de préparation des affiches.

3.4.4.3 Quelques remarques sur le travail « hors la classe »

Plusieurs enseignants donnent des précisions quant aux moments et aux lieux qu'ils consacrent à la création des affiches. Cela permet de confirmer la dimension *invisible* de leur travail¹⁴². Ainsi, l'auteur du blog *Charivari à l'école, ressources pour les profs des écoles* évoque les activités menées en parallèle de son travail de préparation.

Chaud devant ! C'est tout frais chaud (**affiche**¹⁴³ réalisée hier soir tout en regardant une certaine série à la télé)

L'auteur du blog *Orphé école cycle 3* détaille le moment de réalisation du document.

Passons donc à deux petits affichages que j'ai réalisés cette après-midi.

On peut ainsi dire que les affiches mobilisent plusieurs besoins des enseignants : l'appropriation des supports et la création¹⁴⁴ de documents.

3.4.5 Les discussions dans les commentaires

3.4.5.1 Des questions sur l'utilisation

Les discussions dans les commentaires qui suivent les articles des blogs amènent d'autres éléments de compréhension des pratiques d'affichage des enseignants. Ainsi, sur le blog *La classe de Cécile, un peu de cycle 3*, l'un d'eux, lecteur, commente le nombre d'affiches sur le blog et pose des questions pratiques sur leur utilisation.

Hé bien ! il y en a des affichages dans ton article ! C'est une bonne idée d'avoir tout regroupé sur une page, ça peut être une manière synthétique d'imaginer les affichages disponibles pour ta classe et la manière de les optimiser. **Comment les utilises-tu ?**¹⁴⁵

¹⁴² Ces éléments confirment l'empiétement du « bricolage » sur la vie privée. Des enseignants m'ont rapporté qu'ils déléguaient parfois ce travail à des membres de leur famille (faisant colorier leurs enfants ou faisant fabriquer certains supports par leur conjoint par exemple).

¹⁴³ C'est moi qui souligne.

¹⁴⁴ Je reviendrai sur les notions de bricolage et d'artisanat *infra* p.460.

¹⁴⁵ C'est moi qui souligne.

(dans ma classe, ils sont plastifiés au format A3, et je les change au fil de l'année) Pour le moment je n'ai regardé que les conjugaisons : ton affichage est bref et clair, et ce n'est pas évident. J'avais aussi fait quelque chose, et je me suis bien creusé la tête.

3.4.5.2 Des questions sur le format

Certains enseignants se questionnent sur le format dans lequel imprimer les affiches obtenues sur les blogs. Ainsi, celui-ci, à propos des affiches d'Anglais du blog *La classe de Cécile, un peu de cycle 3*

c'est très joli et très clair, **tu les mets en affichage A3 dans ta classe ?**

3.4.5.3 Des commentaires sur l'attractivité des affiches

Trois enseignants félicitent l'auteur du blog *La classe de Cécile, un peu de cycle 3* à propos de la clarté et de la beauté des affiches de Grammaire.

Ton affichage est agréable pour les yeux. **Très joli travail.**

Affichage **très lisible et très clair. Bravo !**

C'est clair et bien présenté ! Merci pour le partage 😊

Un autre choisit d'archiver l'affiche sur les angles du blog *L'école de petite Prune* pour un usage ultérieur.

Merci pour cette jolie affiche claire et attrayante ! **Ce ne sera pas pour cette année mais je sauvegarde quand même !**

Plusieurs d'entre eux relèvent l'utilisation de l'humour sur les affiches de ponctuation comme un aspect très positif et motivant pour leurs élèves.

Elles sont super tes affiches !! **Et pleine d'humour ! J'adore !!**

Petit retour après l'affichage en classe : **les élèves ont adoré, ils les ont trouvées très amusantes.**

3.4.5.4 Des commentaires très « pratiques »

D'autres commentaires sont plus « pratiques » comme sur le *blog d'Aliaslili* au sujet de l'affiche autour du vocabulaire concernant la page de cahier.

quand j'opte pour le format avec mon imprimante, je n'ai aucune perte de qualité et je n'utilise généralement que le mode économique. Et puis c'est nettement mieux qu'un agrandissement à la photocopieuse qu'il faut coloriser. En plus dans ma nouvelle école, la photocopieuse n'est pas géniale et laisse des traces sur les docs.

Sur le blog *d'Orphé école cycle 3*, à propos de la séquence sur les volcans et les séismes, un enseignant pose des questions sur des fonctionnalités du blog.

Merci Orphée pour ce super boulot (surtout pour une quiche en sciences comme moi !)

Juste une petite question : tu évoques 2 posters dans tes fiches de prep. Tu les a eu dans un manuel ou tu les a postés aussi (si c'est le cas je ne les ai pas trouvés :-())?

3.4.5.5 Des commentaires sur la place

Un autre fait une remarque humoristique sur la place manquant dans sa salle de classe à propos de l'affiche « feuilles sans nom » du blog *Cenicienta au CM2, des ressources pour le cycle*.

C'est magnifique !!! Avec tous les affichages que créent les eklaprofs je vais demander à faire agrandir la classe

3.4.5.6 Des commentaires pour préciser/ relever des erreurs

Un enseignant sur le blog de *Charivari* questionne à propos des types de phrases à enseigner.

Bonjour, sur votre affiche des types de phrases, il y a la déclarative, l'interrogative (programme de CE2), mais aussi l'exclamative (programme de CM2), mais pas l'injonctive (programme de CM1). Envisagez-vous d'élaborer une affiche avec ces 4 types de phrase ?

Sur certains ouvrages, notamment ceux de Bentolila, on ne retrouve pas l'exclamative, c'est un parti pris de sa part, mais ces 4 types de phrase figurent bien au programme. Qu'en dites-vous ? Merci pour toutes vos créations, j'utilise et conseille à de jeunes collègues vos documents très pertinents. Cordialement

Sur le blog *Loustics, ma classe de cycle 3*, à propos de l'affiche de l'accord du participe passé, un enseignant relève qu'il traite de contenus qui ne sont pas prescrits par les textes officiels.

J'aime bien cet affichage, très visuel. Par contre, pour l'accord du COD, tu anticipes, non ? Il ne me semblait pas l'avoir vu au programme 🤔 Faut vraiment que je m'y replonge dedans.

3.4.5.7 Des commentaires sur le destinataire

Sur quelques blogs, la question du destinataire est évoquée, comme sur le blog *Orphé école cycle 3*, à propos de l'article sur les blasons d'autonomie.

Merci !! L'inspecteur va adorer !!

Un enseignant explique apposer une affiche car il n'est pas à l'aise avec la conjugaison des verbes en -eler et -eter (blog *Loustics, ma classe de cycle 3*). Il est donc lui-même destinataire de cette affiche.

Mes élèves ont beaucoup de mal avec cette notion...et pour tout dire, moi aussi
Alors un petit affichage, tout simple, qui permettra de résumer les difficultés !

Eléments de synthèse

La présence des affiches dans les blogs enseignants est assez homogène, tous les auteurs de blogs du corpus délimité offrent des affiches à télécharger. La rapidité d'utilisation que ces ressources offrent amène beaucoup d'entre eux à les utiliser. Ces supports téléchargeables répondent parfois à l'urgence de la préparation de classe pour le lendemain, et l'on voit comment certaines affiches se recyclent, passent de blogs en blogs, de classes en classes et évoluent peu. D'autres supports proposés sont plus longs à

construire et nécessitent plusieurs opérations (découpage, coloriage, collage...). Le but est alors d'améliorer la qualité matérielle et fonctionnelle des affiches.

Selon Marc Durand (1996 : 54) il existe des disciplines avec ou sans programme précis¹⁴⁶. Dans les disciplines avec un programme précis, les enseignants utilisent des manuels, conformes à ces programmes et dans les disciplines sans programme précis, les enseignants doivent personnaliser leurs contenus. Ces deux catégories de disciplines entraînent des activités différentes et « dessinent deux portraits différents de l'enseignement » (Durand, 1996 : 55). Or, les disciplines qui, au cycle 3, profitent traditionnellement d'un enseignement basé sur des manuels (Français, Mathématiques) ne bénéficient pas de moins d'affiches que les autres. Le besoin de personnaliser les contenus demeure aussi très visible dans ces disciplines à travers les affiches proposées sur les blogs. L'utilisation de manuels n'intervient pas dans la plus ou moins grande présence des disciplines sous forme d'affiches. En somme, l'analyse des blogs enseignants montre à son tour l'importance du paramètre de figurabilité des disciplines.

Conclusion du Chapitre 3

Comment les affiches se formalisent à travers les textes prescriptifs, les textes de recommandation et les outils proposés par les blogs à destination de la classe ? C'est à cette question que ce troisième chapitre répond. La prescription officielle et les recommandations ne sont pas exactement cohérentes. Chacune rend compte de préoccupations différentes.

Dans la prescription officielle les affiches ne sont présentes que dans les disciplines Français et Arts visuels où elles sont sollicitées dans des formes différentes (affiches publicitaires, reproduction d'art, outil de la classe etc.) aussi bien pour organiser les activités, que pour être lues ou pour être construites par les élèves.

¹⁴⁶ Marc Durand ne précise pas de quelles disciplines il s'agit. Il explique simplement que « dans les disciplines « majeures », le programme établi de longue date est accepté et respecté dans la mesure du possible ; dans les disciplines « mineures » ce n'est pas le cas, et certains enseignants s'octroient souvent l'autorisation d'en faire une interprétation personnelle (sauf quand les évaluations aux examens y sont associées). » (Durand, 1996 : 54).

Dans les sites de circonscription, autre lieu de modélisation des affiches, le flottement sémantique entre « affiche » et « affichage », la multiplicité des fonctions et des destinataires éclairent les tensions et les oppositions qui rendent l'outil-affiche pluriel. Les sites de circonscription proposent deux catégories d'affiches : les affiches obligatoires et les affiches non-obligatoires. Ils ne spécifient pas les affiches disciplinairement. Les articles de ces sites sont assortis de nombreux conseils issus notamment des observations des Inspecteurs et des besoins des enseignants.

Les blogs sont un troisième lieu de spécification des affiches. Ils sont influencés en partie par les deux précédents, car ils sont tenus par des enseignants dont les pratiques sont influencées par les prescriptions et les recommandations. Ces blogs, destinés à d'autres enseignants, s'inscrivent eux-mêmes dans le champ des pratiques enseignantes. Ils répondent ainsi à leurs besoins tout en suivant les prescriptions officielles. Ils font, comme les sites de circonscription, apparaître un flou sémantique (entre « affiche », « affichage » ou encore « poster »). Les affiches présentées ont des fonctions et des sources diverses. Les enseignants ayant le plus d'ancienneté sont ceux qui proposent moins d'affiches. Les auteurs cherchent à harmoniser esthétiquement les affiches et font part d'un besoin d'appropriation des supports. Dans les blogs, les affiches deviennent l'objet de discussions et d'interrogation des enseignants ce qui m'amène à penser que les activités liées aux affiches dans les classes laissent une place importante au doute et à l'improvisation.

Restent en suspens la diversité et la spécificité des situations de classe mettant en scène les affiches : les affiches sont-elles toujours les mêmes selon les classes ? Pour le dire autrement : dans quelle mesure les affiches ont-elles le même statut, les mêmes utilisateurs, les mêmes fonctions ?

CHAPITRE 4. L'ANALYSE DES UNIVERS DE L'ÉCRIT PAR LES AFFICHES

L'objectif de ce chapitre est de décrire les affiches des deux dernières années du cycle 3¹⁴⁷ à travers leur existence dans les classes. Ce sont les pratiques qui permettent aux affiches de se vivre, mêmes si les autres espaces où elles existent (prescriptions et recommandations notamment) éclairent les différentes modalités de l'objet. Analyser les divers « systèmes d'affiches¹⁴⁸ » de classes de cycle 3 françaises permet de tracer un portrait de la classe elle-même et du type d'élève que l'enseignant entend former. Ils sont un indicateur des pratiques de classes. C'est pour ces raisons que les « produits-affiches » m'intéressent dans le cadre de cette recherche. Ce chapitre ne se limite pas à une étude intrinsèque des affiches qui ne prendrait pas en compte l'usage qui en est fait en classe. Selon moi, cet usage est le seul qui donne vie à ces objets scolaires puisqu'il les transforme alors en objets qui mettent en jeu des actions et des relations dans la classe.

Avant de faire part de mon analyse dans le chapitre suivant, je présente le corpus des affiches constitué, puis j'aborde les univers des affiches des classes en décrivant les différents critères d'analyse des modes d'organisation des disciplines. Ensuite, je présente la notion d'*affichabilité* puis les disciplines phares et les évolutions des affiches dans les classes.

¹⁴⁷ Le cycle 3, en France, concerne les trois dernières années d'enseignement élémentaire. Je m'intéresse ici au cours moyen niveau 1 (CM1) et cours moyen niveau 2 (CM2). Les élèves ont entre 9 et 11 ans.

¹⁴⁸ Je reviendrai sur la notion de « systèmes d'affiches » *infra* p. 182.

1 Observer les affiches

1.1 Définition de l'échantillon

Afin de saisir ce qui existe en matière d'affiches dans les classes de CM1 et CM2, j'ai sollicité quatorze classes. Sept de ces classes¹⁴⁹ ont été observées deux fois, j'ai donc effectué vingt-et-un relevés. Toutes ont accepté de coopérer¹⁵⁰. Lors de mes visites régulières, j'ai observé les affiches disposées sur les murs et j'ai très vite remarqué que, dans des classes travaillant selon des pédagogies différentes, les enseignants étaient amenés à réaliser des affiches très semblables les unes aux autres (même support, même format, même contenu global) mais avaient dans le même temps des fonctionnements différents. Au début de cette recherche de thèse, j'ai pris plusieurs décisions quant aux classes que je souhaitais observer :

- Les enseignants choisis ont des inscriptions pédagogiques différentes. Ceci afin de savoir si les pédagogies participent à la différenciation des pratiques d'affichage. Une classe « Freinet », la classe « Freinet » 10, a fait l'objet de recherches antérieures au sein de l'équipe Théodile-CIREL (Reuter (dir.), 2007c). Je n'ai rencontré qu'un enseignant pratiquant la pédagogie de Projet, la classe « Projet » 9, enseignant que je connaissais déjà à travers de travaux didactiques antérieurs (Ruellan, 2000 et Reuter, 2005b).

Je fais apparaître ces distinctions pédagogiques (« Classique », « Freinet », pédagogie de « Projet », « Montessori ») à chaque fois que je cite les classes.

- Le nombre d'élèves par classe varie entre 19 et 26.

¹⁴⁹ Cinq classes « Classiques » (« Classique » 1, « Classique » 4, « Classique » 6, « Classique » 7 et « Classique » 8) et deux classes « Freinet » (« Freinet » 10 et « Freinet » 11). Je n'ai photographié qu'une seule fois les sept autres classes car elles faisaient partie d'une collecte de données précédente, photographiées vers la fin de l'année scolaire. Je n'ai donc pas eu le temps de faire un second relevé sur une même année scolaire.

¹⁵⁰ Les enseignants ont tous coopéré et fait participer leurs élèves à la recherche. Certaines classes ont participé à toute la recherche : photographies, observations de temps de classe, entretiens et questionnaires pour les élèves, entretien avec l'enseignant. D'autres classes n'ont participé qu'en partie.

CHAPITRE 4. L'ANALYSE DES UNIVERS DE L'ÉCRIT PAR LES AFFICHES

Classes	Nombre d'élèves	Niveau
Classe « Classique » 1	25	CM1-CM2
Classe « Classique » 2	24	CM1-CM2
Classe « Classique » 3	25	CM1-CM2
Classe « Classique » 4	25	CM1-CM2
Classe « Classique » 5	22	CM2
Classe « Classique » 6	26	CE2-CM1-CM2
Classe « Classique » 7	21	CM1-CM2
Classe « Classique » 8	26	CM1-CM2
Moyenne des élèves des classes « Classiques »	24	

Tableau 1. Caractéristiques des 8 classes « Classiques »

Classes	Nombre d'élèves	Niveau
Classe « Projet » 9	22	CM1-CM2
Classe « Freinet » 10	25	CM1-CM2
Classe « Freinet » 11	22	CM1-CM2
Classe « Freinet » 12	19	CM1-CM2
Classe « Freinet » 13	24	CM1-CM2
Classe « Montessori » 14	23	CM1-CM2
Moyenne des élèves des classes « alternatives »	22	

Tableau 2. Caractéristiques des 6 classes à pédagogies alternatives

- Ces quatorze classes sont toutes situées dans l'académie du Nord-Pas-de-Calais. Je les ai choisies après des négociations avec les enseignants que je connaissais pour la plupart (j'ai fait la rencontre de trois enseignants de mon échantillon lors de cette recherche). J'avais donc une entrée privilégiée dans la majorité des classes. J'ai choisi ces enseignants car je savais qu'ils allaient accepter le recueil de leur discours et de ceux de leurs élèves.

Je cherche à protéger l'anonymat des écoles, des enseignants et des élèves pour des raisons déontologiques et afin de respecter les personnes. Bien sûr, je rends visibles certaines informations nécessaires à la compréhension.

1.2 Investigation photographique pour collecter les affiches

Pour collecter les affiches, j'ai choisi de les photographier. Les documents constitués sont donc des photographies *in situ* des affiches présentes sur les murs des classes. Cette méthode de recueil s'est imposée car la photographie est le moyen privilégié pour enregistrer ces images fixes¹⁵¹. Ces photographies ont pour but de montrer les différentes mises en scène des contenus. J'ai établi des consignes strictes pour effectuer les prises de vue : j'ai photographié chaque mur de la classe en entier puis les affiches en gros plan pour que chaque composante puisse être bien visible et observable. J'ai complété ces prises d'informations par des croquis¹⁵² des murs des classes afin de saisir l'organisation générale de l'espace. Les données ont été collectées de la même façon dans toutes les classes.

Chacune de ces affiches est codée pour permettre de la localiser dans l'espace et le temps. Il y a une lettre pour désigner le nom de l'école (H pour l'école Victor Hugo¹⁵³) suivie du numéro de l'année (12 pour 2012) et du mois (01 pour janvier) de la prise de vue. J'ai également choisi de désigner les murs de la classe par des lettres. Le mur A est le mur sur lequel il y a le tableau, le mur B est celui à droite du tableau, le mur C est le mur du fond en face du tableau et le mur D est le mur à gauche du tableau. J'ai ajouté aux murs des classes, selon les besoins, les murs du palier (codé P) et ceux de la salle informatique (codée I).

¹⁵¹ Il me faut préciser que la prise de photographies sous-entend de laisser des pans cachés de murs puisqu'une photographie est bien un extrait de la réalité. D'autre part, la photographie implique que le photographe choisisse une position par rapport au sujet, cette position est porteuse de sens, on l'appelle le point de vue. Le photographe indique ainsi son rapport avec le sujet.

¹⁵² Les croquis ont été effectués sur mon « carnet de terrain » sur lequel j'ai noté le maximum d'informations que je n'ai pas toutes utilisées.

¹⁵³ J'ai choisi de préserver l'anonymat des enseignants et donc celui des écoles, c'est pourquoi je les code par des lettres.

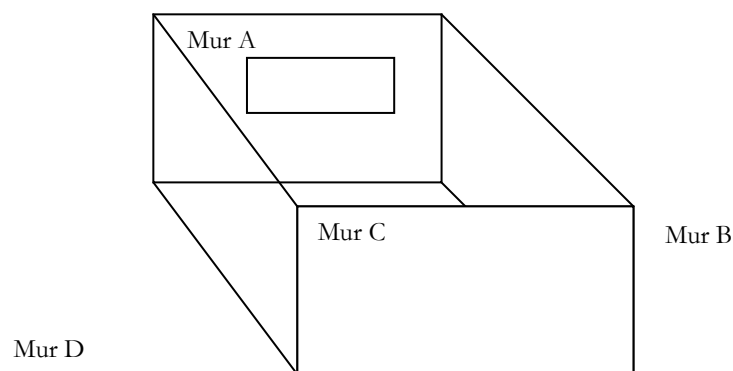


Figure 13. Schéma des murs des classes

Ainsi, D0903 D1 désigne la première affiche photographiée, placée sur le mur D de la classe D photographiée en mars 2009. Ce codage a été emprunté à Françoise Capacchi (2006 : 139) qui a travaillé à partir de photographies dans sa thèse, il a cependant été adapté pour ce travail. En effet, Françoise Capacchi a travaillé sur l'espace classe¹⁵⁴ et a donc utilisé des angles de visée, codés eux aussi. De plus, elle a travaillé dans de nombreuses écoles, avec des niveaux et des cycles différents ce qui lui demande d'établir un système de codage beaucoup plus complexe.

Plusieurs raisons ont donc présidé le choix de prise de photographies pour ce travail :

- des raisons éthiques : les photographies permettent de préserver l'anonymat des enseignants et des classes ;
- des raisons pratiques : un corpus de photographies est maniable lors de l'analyse ;
- des raisons analytiques : les photographies permettent de comparer les affiches et leurs contenus.

¹⁵⁴ La thèse de Françoise Capacchi, soutenue en 2006, a pour objet l'étude des usages de l'espace scolaire par les enseignants et les élèves ainsi que la mise en scène des savoirs. Elle étudie précisément les aménagements des salles de classe et identifie plusieurs types de maître, du maître « habitant » au maître « nomade ».

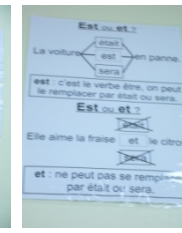
CHAPITRE 4. L'ANALYSE DES UNIVERS DE L'ÉCRIT PAR LES AFFICHES



D0903 D1



D0903 D3, D4D6, D7, D8, D9



D10



D0903 D14



D0903 D15

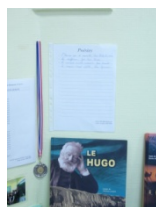


D0903 D5

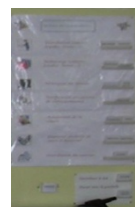
D0903 D16



Mur D de la classe D



D0903 D2



D0903 D13

Figure 14. Modèle de la collecte des affiches d'une classe

2 Les univers des affiches des classes

2.1 *Le nombre d'affiches*

Sur la totalité des classes observées, il y a au total quatre-cent-vingt-six affiches sur les murs A (le mur qui porte le tableau), trois-cent-quatre-vingt-quatorze sur les murs C (le mur du fond, en face du mur A), trois-cent-quatre-vingt-six sur les murs D (le mur à gauche du mur A) et trois-cent-soixante-cinq sur les murs B (le mur à droite du mur A). Les murs des salles annexes présentent au total deux-cent-treize affiches. Dans toutes les classes, le nombre d'affiches fait l'objet d'une réflexion de la part des enseignants. Dans les entretiens (qui seront étudiés *infra* p.327), ceux-ci expliquent qu'ils ne savent pas toujours combien ils doivent placer d'affiches, comment les conserver ou si elles sont réellement utiles à leurs élèves. Par exemple, l'enseignante de la classe « Classique » 4 explique qu'« un affichage qui reste toute l'année toujours à la même place eh ben au bout d'un moment tu finis par plus le voir [...] j'étais partie du principe que si je mettais un affichage ce n'était pas pour tout le temps. » L'enseignante de la classe « Classique » 2 ajoute que « après on se sent oppressé par tous ces papiers. ». Les enseignants rencontrés ont donc entamé une réflexion à propos de la quantité d'affiches (C1¹⁵⁵) à mettre dans leurs classes.

Les classes observées contiennent entre 32 et 215 affiches. En moyenne les enseignants ont affichés 91 affiches dans leurs classes et l'écart-type à la moyenne est de 51 ce qui signifie qu'il n'y a pas de régularités mais de grandes différences entre les classes. La majorité des relevés (quatorze relevés sur vingt-et-un) présente entre 32 et 81 affiches. Cela représente en fait dix classes sur les quatorze de l'enquête. Les classes se séparent en deux blocs : 10 relevés présentant entre 32 et 80 affiches et 6 entre 131 et 215. Aucune classe ne présente entre 81 et 131 affiches. Il n'y a pas de différences flagrantes entre les classes à pédagogie « Classiques » et les classes à pédagogie alternatives (« Freinet », « Montessori » et « Projet »). Cependant, trois classes se distinguent des autres par leur

¹⁵⁵ La quantité d'affiches est le premier critère de ma grille d'analyse des types d'affiches.

CHAPITRE 4. L'ANALYSE DES UNIVERS DE L'ÉCRIT PAR LES AFFICHES

grand nombre d'affiches : la classe « Freinet » 10 et les classes « Classiques » 1 et 7. Le nombre d'affiches de ces classes est largement supérieur à la moyenne.

La classe « Freinet » 10 se démarque des autres car elle comporte un nombre supérieur d'affiches avec, lors de mes deux relevés, entre 131 et 136 éléments. Il me faut préciser que 86 de ces affiches sont placées hors de la classe : sur le palier ou dans les escaliers de l'école. L'espace classe est donc élargi¹⁵⁶ et ceci parce que l'enseignant a la volonté de socialiser les productions de ses élèves et de construire une culture commune dans l'école. Dans cette classe, l'enseignant souhaite faire que ses élèves appartiennent à la communauté « école » et pas seulement à leur groupe-classe.

La classe « Classique » 7 est également atypique. Selon les deux relevés effectués, elle contient 169 puis 215 affiches. Ce nombre élevé d'affiches est d'ailleurs observé dès le début de l'année scolaire (au moins de novembre). Il me faut préciser que l'espace de la classe est ici une nouvelle fois « éclaté » puisque lors de notre second relevé 12 affiches sont présentes dans la salle informatique. Je suppose que le grand nombre d'affiches est issu d'une « tradition » dans l'école. En effet, l'enseignante nouvellement nommée dans celle-ci et titulaire pour la deuxième année s'est appuyée sur les pratiques de ses collègues (notamment l'enseignante de la classe « Classique » 1). Elle a ainsi utilisé le panneau de bois pour afficher des listes de verbe de conjugaison. Ainsi, le nombre d'affiches de sa classe et de celle de sa collègue sont les plus importants de mes relevés (169 et 215 affiches pour l'une, 158 et 190 affiches pour l'autre).

Le premier relevé de la classe « Classique » 4 est lui exceptionnel par le petit nombre d'affiches présentes avec seulement 32 affiches. Par la suite, lors de notre second relevé, la classe en contient seulement 50. Ceci peut être expliqué par l'architecture de la salle de classe qui compte beaucoup de fenêtres. Certains enseignants¹⁵⁷ inventent des

¹⁵⁶ Je retrouve ces espaces-classes élargis dans cinq classes : la classe « Projet » 5, la classe « Classique » 7, la classe « Classique » 8, la classe « Freinet » 10 et la classe « Freinet » 11.

¹⁵⁷ Ces autres systèmes ne concernent pas les enseignants de mon enquête même si l'un d'entre eux les évoque « et français c'est un mur ah oui j'ai essayé d'organiser après il y a les cartes après c'est l'histoire du **portique** là que j'avais dans mon ancienne classe qui est le mieux mais je ne sais pas où le mettre donc il reste chez moi nan la classe est mal foutue/j'aimerais bien que mon frère vienne accrocher une barre tu sais comme ça/ mais ça c'est le mieux ça veut dire que tu fais une affiche style une affiche de maths et **tu la mets dessus quand tu as besoin tu la remets et le portique il est bien rangé quand même** » cf. entretien avec l'enseignant de la classe « Classique » 1-14 (annexe 7).

CHAPITRE 4. L'ANALYSE DES UNIVERS DE L'ÉCRIT PAR LES AFFICHES

systèmes ingénieux afin d'augmenter la surface affichable de leur local. Il existe par exemple des systèmes de cordes ou encore des portants utilisés avec des cintres sur lesquels sont suspendues les affiches. Dans le second cas, il s'agit plus d'un moyen de stockage¹⁵⁸ que d'affichage car les supports ne sont pas visibles par tous mais ils peuvent être facilement prélevés par un élève ou par l'enseignant pour être affichés. Ces enseignants se servent des murs et de ces différents autres moyens pour archiver.

classe	nombre d'affiches	mois de prises de vue
Classe « Classique » 4	32	décembre
Classe « Classique » 2	46	mars
Classe « Montessori » 14	48	octobre
Classe « Classique » 4	50	mars
Classe « Classique » 5	51	octobre
Classe « Projet » 9	53	février
Classe « Classique » 3	54	mars
Classe « Freinet » 11	65	mars
Classe « Freinet » 13	66	avril
Classe « Classique » 6	69	janvier
Classe « Freinet » 12	71	février
Classe « Classique » 5	75	janvier
Classe « Freinet » 11	78	mai
Classe « Classique » 6	80	mai
Classe « Classique » 8	81	janvier
Classe « Freinet » 10	131	novembre
Classe « Freinet » 10	136	janvier
Classe « Classique » 1	158	novembre
Classe « Classique » 7	169	mars
Classe « Classique » 1	190	mars
Classe « Classique » 7	215	avril
Moyenne d'affiches par classes	91	

Tableau 3. Quantité des affiches dans les classes

¹⁵⁸ Cette dernière fonction de stockage est relevée par Jack Goody : « L'une [des deux principales fonctions de l'écriture] est le stockage de l'information, qui permet de communiquer à travers le temps et l'espace et qui fournit à l'homme un procédé de marquage, de mémorisation et d'enregistrement. » (Goody, 1977 : 145)

2.2 Le stockage des affiches

Dans certaines classes, les affiches sont exposées un temps puis elles sont décrochées. Elles sont ensuite stockées de différentes manières. Cette pratique de conservation m'intéresse en tant qu'elle est conditionnée par les pratiques d'affichage des enseignants et en tant qu'elle en fait partie intégrante.

Certains enseignants choisissent donc de ne pas jeter certaines affiches mais de les stocker, de les garder pour une éventuelle utilisation. Dans mon enquête, quatre classes¹⁵⁹ présentent des systèmes de stockage des affiches. L'enseignante de la classe « Classique » 1 utilise différents procédés pour stocker celles retirées des murs pendant l'année. Ainsi, elle entrepose celles que la classe aura besoin de regarder à nouveau, enroulées, derrière une armoire « elles sont enroulées derrière l'armoire par exemple après quand on a découvert un truc et tout tu les ressors¹⁶⁰ ». Les exposés des élèves sont rangés dans une grande pochette cartonnée. Elle évoque également un portique qui permettrait d'améliorer ce système de stockage « ça c'est le mieux ça veut dire que tu fais une affiche style une affiche de maths et tu la mets dessus quand tu as besoin tu la remets et le portique il est bien rangé quand même les maths c'est orange et tout comme ça évolue alors que là j'ai mis celles qu'on a faites¹⁶¹ ». Ici, l'enseignante fait un lien entre le stockage des affiches et l'évolution de l'ensemble de celles-ci dans sa classe ce qui, à mon sens, constitue un *système*¹⁶² d'affiches.

Dans les classes « Freinet », le stockage concerne exclusivement les productions des élèves. Dans deux des trois classes « Freinet » observées (« Freinet » 11 et « Freinet » 12), les productions liées aux exposés ou aux conférences sont stockées à l'aide de crochets sous le tableau. Elles sont rangées par domaine après un tri mené avec les élèves. Cela représente donc un mode de présence de ces domaines ou de ces disciplines. Par

¹⁵⁹ Les classes « Classique » 1, « Freinet » 10, « Freinet » 11 et « Freinet » 12 présentent des systèmes de stockage des affiches.

¹⁶⁰ Extrait de l'entretien avec Ec (1-16)

¹⁶¹ Extrait de l'entretien avec Ec (1-14)

¹⁶² Je reviendrai sur la notion de « système d'affiches » *infra* p.182.

CHAPITRE 4. L'ANALYSE DES UNIVERS DE L'ÉCRIT PAR LES AFFICHES

exemple, dans la classe « Freinet » 11, dix catégories sont présentées sous le tableau : fonds de cartes, conférences-sciences/techno, conférences-biologie, frise de classe, conférences-histoire, conférences-géographie, mesures, maths « machines » fonctions, maths géométrie tracés, maths géométrie transformations. Ces catégories sont matérialisées par un code couleur¹⁶³ : vert pour l'Histoire et la Géographie et jaune pour les Mathématiques. L'enseignant qui a choisi ces catégories à priori, affiche ainsi sa manière de présenter les disciplines à ses élèves. Dans la classe « Freinet » 12, huit catégories sont présentes : dictée coopérative-remarques, recherches mathématiques (2 étiquettes), divers, sciences (2 étiquettes), histoire, géographie. Ces catégories sont aussi matérialisées par les couleurs : vert pour le Français, rose pour les Mathématiques, jaune pour les Sciences, l'Histoire, la Géographie et la catégorie « divers ». Dans la troisième classe « Freinet » (« Freinet » 10), lors de ma deuxième visite (classe « Freinet » 10 - F0903), dix catégories sont présentes avec un code couleur et des titres plus longs que dans les autres classe avec par exemple : « Biologie (sciences de la vie et de la Terre) le corps humain » ou « Géographie (pays, reliefs, transformations et actions de l'homme sur la nature et les paysages) » ou encore « Mathématiques fonctions et opérations ». Lors de ma première visite dans cette classe (classe « Freinet » 10), le même genre d'affiches est stocké sur une table. L'enseignant explique que c'est une nouvelle pratique datant de cette année scolaire pour en faciliter la manipulation par les élèves. En effet, les étiquettes de l'ancien système de stockage sont toujours présentes sous le tableau. Il explique cette forme de stockage par le fait « *qu'ils s'en servent mieux comme ça [...] ils viennent les chercher ils les photocopient pour leurs correspondants*¹⁶⁴ ». Dans cette classe, d'autres affiches sont stockées sur le palier, ce sont les recherches menées avec l'autre classe de CM1-CM2 lors de stages d'enfants dans une discipline et les exposés des années précédentes. Dans cette école, un choix pédagogique permettant de consacrer une semaine entière à une discipline a été fait. Ainsi, différents stages disciplinaires sont organisés durant l'année scolaire et ce travail a

¹⁶³ Anne-Marie Chartier et Patricia Renard (2000 : 143) ont montré que l'appellation métonymique par la couleur des supports peut brouiller le repérage des disciplines. Par exemple, dans l'appellation « cahier rouge » ou « classeur vert », le signifiant qu'est la couleur n'a rien à voir avec le signifié, la discipline scientifique. Le signe que constitue la couleur est en soi d'une grande ambiguïté, à laquelle s'ajoute la valeur subjective de celui qui le donne. La couleur serait donc un signe qui n'a pas un pouvoir de représentation efficace (il pourrait peut-être même faire écran à l'apprentissage du concept de discipline ?).

¹⁶⁴ Cf. Annexe 7, entretien avec l'enseignant Ef (10-14)

été produit lors d'un stage consacré à l'Histoire. D'autre part, en plus de ce système de stockage, les affiches sont utilisées à de multiples fins. Ainsi, les exposés en « Étude du milieu » peuvent être envoyés aux correspondants tout comme les recherches mathématiques ou les œuvres plastiques. Ils sont également photocopiés au format du classeur pour que chaque élève en ait une trace. D'autre part, des recueils sont publiés régulièrement réunissant les exposés, les recherches mathématiques ou encore les œuvres plastiques des élèves. Enfin, chaque élève détient un dossier sur le serveur informatique de l'école dans lequel sont stockées toutes ses productions : « chaque élève a son dossier avec ses productions plastiques prises en photos des sons des images leurs textes etc. et à la fin de l'année je leur grave leur dossier sur un CD avec tout dessus¹⁶⁵ ». Dans cette classe, une attention particulière est donc portée au devenir des travaux des élèves et à leur « avenir communicatif¹⁶⁶ ». Certains choix des enseignants ne sont donc pas guidés par des compétences ou des capacités à faire acquérir à leurs élèves mais bien par le fait que les élèves sont des producteurs de savoirs qu'ils font vivre et partagent.

Les trois enseignants de ces classes « Freinet » ont des pratiques similaires en ce qui concerne le stockage de leurs affiches. Celui-ci a pour but une meilleure utilisation de celles-ci par les élèves, car dans cette pédagogie il constitue « un outil documentaire » et non un rangement définitif. Cependant, les manières de présenter les disciplines des enseignants à leurs élèves diffèrent par le nom des catégories des affiches sous le tableau. Ce sont donc des modes de présence des disciplines différents.

2.3 Les supports proches des affiches

Dans les classes observées, plusieurs supports proches des affiches sont utilisés. Sur le mur C¹⁶⁷ d'une classe « Classique » (classe « Classique » 1), l'enseignant a mis en place deux sortes de supports qui auraient pu être d'éventuelles affiches : un tableau en

¹⁶⁵ Cf. Annexe 7, entretien avec l'enseignant Ef (10-32)

¹⁶⁶ Cf. Annexe 7, entretien avec l'enseignant Ef (10-18)

¹⁶⁷ Le mur C est le mur opposé au mur sur lequel est placé le tableau. Dans la quasi-totalité des classes observées, c'est le mur dos aux élèves.

CHAPITRE 4. L'ANALYSE DES UNIVERS DE L'ÉCRIT PAR LES AFFICHES

liège sur lequel sont punaisées des cartes postales et des photographies et un rideau à poches transparentes portant des photocopies couleurs des couvertures des livres étudiés par les élèves. Le tableau comme le rideau permettent de réunir des papiers de petits formats (cartes postales, photos...) mais aussi de les interchanger, d'en ajouter et d'en retirer facilement au cours de la même année scolaire et de les réutiliser les années suivantes. Ils n'entrent pas dans la définition de l'affiche du chercheur que je suis mais en font partie pour les enseignants de la classe.

L'enseignant de la classe en pédagogie de projet (« Projet » 9) travaillant dans une école privée a accroché une croix sur le mur B de sa classe. Il utilise également un support original, les tables d'élèves, pour afficher différents documents (9 affiches sur les tables) tels des exposés, une procédure pour présenter un livre à l'oral ou encore une liste de livres empruntés. Il s'agit ici plutôt d'un moyen de stockage pour les documents des élèves. Un enseignant « Classique » (mur C de la classe « Classique » 7) utilise son propre bureau pour afficher les dessins offerts par ses élèves. Il signale par ce moyen que ces dessins n'ont pas le même statut que les autres affiches de sa classe.

Dans deux des classes « Freinet » (mur A de la classe « Freinet » 10 et mur D de la classe « Freinet » 12), sont utilisés des tableaux blancs effaçables sur lesquels sont tracés différents tableaux d'inscription au marqueur permanent (ordre du jour du conseil des élèves, liste des débats proposés, tableau d'inscription au Quoi de neuf?, tableau d'inscription aux présentations de travaux, tableau et points d'autonomie, tableau d'inscription aux ateliers de théâtre, musique, arts et danse). Les élèves les remplissent au feutre effaçable chaque semaine. Ces tableaux sont d'ailleurs considérés comme des affiches par les enseignants de ces classes. Ils sont utilisés chaque semaine. Un enseignant « Classique » (« Classique » 4, mur C) utilise également un tableau mobile mais noir (à la craie) pour noter les services des élèves pour la semaine.

Un autre enseignant « Freinet » (classe « Freinet » 13) utilise un tableau à fiche T sur le mur A, avec des encoches pour classer les cartes d'autonomie de ses élèves. Le but est de visualiser rapidement les couleurs de comportement des élèves (vert, orange ou rouge) qui donnent des droits différents aux élèves.

Dans la classe « Freinet » 11, les élèves et l'enseignant inscrivent des thèmes de textes, d'exposés et d'œuvres pour une utilisation future sur des Post-it qu'ils viennent coller dans un coin du tableau noir prévu à cet effet. Le statut du Post-it est lié à la question du destinataire puisque dans la classe observée, le Post-it est utilisé comme pense-bête pour l'enseignant mais il est en même temps à destination des élèves. Il s'agit d'un Post-it affiché au-dessus de l'emploi du temps de la journée sur un pan du tableau noir sur lequel sont notés les dates de rencontres sportives de l'année et les dates de visite de la classe.

Il apparaît que de nombreux supports et documents variés sont proches des affiches mais, malgré leurs différences, ils partagent une particularité, leur durée de vie est moindre et leur statut est différent. C'est-à-dire que le tableau permet des corrections qui ne laissent pas de traces car elles sont effacées tandis que sur l'affiche, les suppressions, ajouts, substitutions ou déplacements subsistent. D'autre part, un seul de ces supports est véritablement disciplinaire (la Littérature dans la classe « Classique » 1), les autres supports sont plutôt organisationnels ou concernent plusieurs disciplines (dans les classes « Freinet »).

3 Les modes d'organisation des disciplines sur les affiches

Après avoir décrit les différents univers de l'écrit constitués par les affiches, j'ai analysé la représentation des disciplines visibles à travers ceux-ci et plus précisément le critère des formes du contenu¹⁶⁸. Ce critère part du postulat que chaque discipline a sa manière d'organiser les contenus, c'est-à-dire qu'elle les découpe et les articule de manière différente. Ces découpages renvoient à des conceptions différentes des disciplines. Ainsi, les affiches peuvent être constituées de langages et d'objets sémiotiques liés aux normes et aux codes particuliers de certaines. Je cherche à voir si ces formes de contenu sont différenciées selon les disciplines et s'il existe notamment des disciplines ou sous-

¹⁶⁸ « Les formes de contenu des affiches » est le sixième critère de ma grille d'analyse. Je regarde si les disciplines engendrent des productions discursives particulières ou des figures particulières (mots, écrits partiels, textes, dessins, explications schématisées, quantité d'écriture).

disciplines qui contiendraient ou organiseraient des contenus plus facilement affichables. Dans un premier temps, j'exposerai les résultats des analyses des disciplines les plus observées dans les classes que sont le Français, les Mathématiques puis dans un second temps les Arts Visuels et la Littérature, les Sciences et enfin l'Histoire et la Géographie.

Cette partie est consacrée à la comparaison de certains contenus disciplinaires selon les pédagogies. L'étude porte sur les mêmes documents de recherche, à savoir les photographies des affiches et le corpus des transcriptions de séances. Il s'agit de poursuivre la réflexion sur les aspects formels des affiches et voir en quoi les contenus sont spécifiques aux disciplines ou aux pédagogies. Il est toujours possible d'analyser une affiche prise isolément mais l'approche comparative me semble plus instructive.

Dans la partie précédente, à travers l'analyse des modes d'organisation des disciplines dans les affiches, j'ai mis en valeur ces différents modes. Je voudrais décrire à présent plus finement les contenus disciplinaires des affiches. Ce chapitre se structure autour de six points : la question de la reconstruction des contenus disciplinaires des affiches puis l'analyse de ceux-ci pour les disciplines Histoire, Géographie, Mathématiques, Français et Sciences.

J'ai choisi de me centrer sur elles parce qu'elles me semblaient emblématiques de la culture scolaire¹⁶⁹ et qu'au sein de chacune d'entre-elles, j'en distingue que je peux apparenter dans les différentes pédagogies.

3.1 Comment reconstruire des contenus disciplinaires issus des affiches ?

J'ai montré *supra* (p. 34) que les disciplines scolaires sont une construction sociale qui organise les contenus d'enseignement et d'apprentissages. Elles sont également elles-mêmes constituées par l'organisation de ceux-ci. Ce sont les différentes organisations des contenus influencées peut-être par les pédagogies qui m'intéressent. Pour ce faire, je

¹⁶⁹ Ces disciplines se distinguent notamment par leur poids dans l'emploi du temps ou leur statut scolaire.

suppose que l'organisation des contenus dans les affiches étudiées sont accessibles ou plus précisément sont possibles à reconstruire. Je considère les affiches didactiques comme des objets disciplinaires qui s'inscrivent dans l'espace des pratiques (parce qu'elles sont le produit des pratiques enseignantes ou bien qu'elles peuvent les influencer). Le tableau d'inscription au « Quoi de neuf » est un exemple de produit de pratique enseignante, l'affiche des verbes en conjugaison peut inciter le maître à y faire référence à des moments non « prémédités », non anticipés.

Les contenus que je propose de lire dans les affiches sont enseignables mais qui ne sont pas forcément effectivement enseignés par les maîtres ni forcément appris par les élèves. Dans les frises, je pense que c'est l'organisation en bande, le fait que le texte soit fractionné, la proximité avec les illustrations qui indiquent les contenus d'enseignement que les élèves sont susceptibles de s'approprier. Pour le dire autrement, il y a eu un travail de l'auteur pour concevoir l'affiche. Ce travail produit cette organisation du texte, du discours, de la page de l'affiche et il y a un travail de la part du lecteur (élève ou autre visiteur de la classe d'ailleurs) pour se saisir de cette organisation. Dominique Lahanier-Reuter évoque, dans son intervention¹⁷⁰ au séminaire Théodile de février 2011, un moment didactique prévu, une « expérience disciplinaire ». Bernard Rey (2007) montre que ce sont d'abord les pratiques qui sont mises en mots, qui sont didactisées par les textes.

Peut-être pourrait-on avancer qu'au principe de toute action didactique, il y a toujours un texte qui permet de traduire dans la pratique de la classe une autre pratique. Pour tout un ensemble de disciplines scolaires, cette « pratique de référence » est celle du chercheur, mais pour d'autres (celles précisément pour lesquelles Martinand avance le terme de « pratiques sociales de référence ») il s'agit de pratiques qui ne relèvent pas de la recherche, mais d'autres pratiques humaines : arts, professions, sports, vie civique et politique, techniques, etc. Toutefois, ces pratiques, pour servir de référence à un enseignement c'est-à-dire à une pratique didactique, doivent pouvoir être mises en mots et donner lieu à un texte. [...] Dès lors que la scolarisation est la règle générale, ces pratiques sont l'objet d'une didactisation et par là donnent lieu à des textes plus ou moins

¹⁷⁰ Compte-rendu interne à l'équipe Théodile.

CHAPITRE 4. L'ANALYSE DES UNIVERS DE L'ÉCRIT PAR LES AFFICHES

élaborés dont les énoncés disent et rationalisent les règles et dont les notions permettent de catégoriser les différents aspects. Pas de didactisation sans texte. (Rey, 2007 : 130)

C'est donc la « mise en texte du savoir » rendu public que j'ai cherché à observer en faisant l'hypothèse que les mêmes contenus peuvent être mis en discours différemment selon les acteurs (enseignants, élèves, intervenants), les lieux (la classe, la salle informatique) et les pédagogies. Pour cela je me réfère à la définition d'un texte, oral comme écrit, en tant qu'unité communicative située dans une interaction, destinée à être interprétée par les destinataires (Bronckart, 1996). Cette mise en texte est une composante du processus de la transposition didactique¹⁷¹, elle en est le produit mais elle constitue aussi une action, un processus « mettre en texte ».

Afin de l'analyser, j'ai construit une grille d'analyse didactique des contenus d'une affiche. C'est l'idée de l'importance de la mise en discours des savoirs qui m'a conduite à procéder à l'analyse fine des documents empiriques que constituent les affiches pour interroger la matérialité des discours.

Le texte du savoir enseigné n'est donc pas écrit dans les ouvrages où le savoir s'expose mais il appartient aux systèmes didactiques eux-mêmes. Il est à la fois construit, montré et pratiqué, dans un parcours que le professeur dirige comme s'il donnait une lecture. (Mercier, 2002 : 143)

La méthode contrastive est particulièrement heuristique pour étudier les affiches scolaires. Elle comprend deux temps : d'abord la comparaison de plusieurs affiches, puis

¹⁷¹ Le sociologue Michel Verret (1975) a créé le concept de transposition didactique en spécifiant que « toute pratique d'enseignement d'un objet présuppose une transformation préalable de cet objet en objet d'enseignement » (Verret, 1975 : 140). Il a listé les contraintes qui pèsent sur le choix de ce qui est à enseigner : désyncrétisation (division en d'autres champs de savoir) et dépersonnalisation du savoir (séparation du savoir et de l'auteur), programmabilité des apprentissages, publicité du savoir et contrôle social des apprentissages. Michel Verret s'intéresse ici à tous les savoirs puis Yves Chevallard (1985/1991) a introduit le concept en didactique des mathématiques et l'a formalisé. Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le « travail » qui, d'un objet de savoir à enseigner, fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique. (Chevallard, 1985/1991 : 39)

Ainsi pour Yves Chevallard (1982), la transposition didactique est la distinction entre le « savoir savant » tel qu'il émane de la recherche, et le « savoir enseigné » qu'on observe dans les pratiques des classes. La transposition didactique permet d'adapter, de transformer un savoir savant en objet d'enseignement dans un contexte social et historique. Mais les références initiales ne sont pas limitées aux seules connaissances scientifiques. Elles incluent ainsi des pratiques sociales, comme suggéré par Martinand (Guichard et Martinand, 2000) et même des valeurs en Histoire par exemple.

la mise en relation des différences observées avec la pédagogie. Ceci pour voir différentes actualisations possibles de la même discipline. Chaque affiche est considérée comme une plage scriptovisuelle¹⁷² (Jacobi, 1987), mon approche porte sur les contenus textuels d'une part, et iconographiques d'autre part. Je cherche à décrire les contenus des affiches. Selon moi, ce travail de description doit se décliner selon les mêmes critères, quelle que soit la discipline car ces critères doivent permettre justement de les différencier. Les indicateurs que j'ai retenus sont de plusieurs types : matériels, graphiques, langagiers et sociolinguistiques

3.1.1 Analyse des aspects matériels

Toute affiche didactique relève d'une mise en scène des savoirs qui articule des éléments iconiques et des textes. Elles sont donc supports de pratiques langagières. En abordant les aspects matériels des affiches, je m'intéresse plus particulièrement à leur mise en page. Ces éléments de perception visuelle sont importants pour le lecteur car ils orientent le cheminement de l'œil et peuvent engendrer une certaine procédure de lecture. J'ai retenu différents traits spécifiques pour rendre compte de l'organisation spatiale des affiches photographiées :

- C1 : Indiquer la situation spatiale de l'affiche : il s'agit ici d'évaluer la lisibilité de l'affiche, en relevant le mur sur lequel elle est placée et de noter sa position sur le mur (en bas, au milieu, en hauteur).
- C2 : les traits de hiérarchie : est-ce que les différentes parties de l'affiche sont hiérarchisées par une numérotation par exemple, des symboles ?
- C3 : Indiquer la présence de listes
- C4 : les caractères spéciaux : est-ce que certaines parties sont mises en évidence par des caractères gras ou en italique ?
- C5 : les titres
- C6 : les couleurs

¹⁷² Ces plages scriptovisuelles combinent le système graphique et le système iconique.

- C7 : les paragraphes : est-ce que le texte est découpé en morceaux avec des alinéas ?

Pour identifier des procédés visuels permis par la surface scripturaire, l'historien Jean Hébrard (1983) utilise la notion d' « espace graphique » (Hébrard, 1983 : 70) qui prend en compte la surface d'une page mais aussi l'épaisseur du livre. Il se demande « comment l'occupation d'un espace par des signes produit l'objet qui se donne à lire » (Hébrard, 1983 : 70). Il veut créer une « graphématique élargie » (Hébrard, 1983 : 71) qui comprend l'étude de l'organisation des unités du langage et de leur hiérarchisation dans l'espace graphique. A partir de l'étude d'un ouvrage scolaire de grammaire latine utilisé dans les collèges entre le XVI^e et le XVIII^e siècle, stable du point de vue du texte et variable du point de vue de sa mise en espace, Jean Hébrard note que nombre de codes visuels¹⁷³ ont été inventés par les typographes.

En ce qui concerne les affiches, ce sont les enseignants ou les élèves qui réalisent les textes et leur mise en page.

3.1.2 Analyse des objets graphiques

Dans la phase d'analyse des affiches, j'ai été frappée par l'abondance des images. Les affiches semblent bien exiger la coordination de ces deux systèmes sémiotiques : celui du langage et celui de l'image. J'ai choisi ici d'exclure les textes pour étudier les images : les schémas, les tableaux, les illustrations, les photographies etc. que j'engloberai sous l'appellation « objets graphiques ». Les objets graphiques n'utilisent pas les mêmes procédés et ne jouent pas tous les mêmes fonctions. Il existe différentes typologies des objets graphiques : selon le degré d'iconicité du concret à l'abstrait, selon le traitement de l'information avec l'association, la familiarisation, la simplification par exemple, selon leur fonction avec la fonction d'information, de représentation, d'esthétique. Je choisis

¹⁷³ Ces procédés constituent une technologie de la réception des textes que le lecteur doit s'approprier. Comme exemples de ces codes graphiques, Jean Hébrard (1983 : 72-73) relève : les modes de désignation et de mise en évidence des macrostructures spatiales (paragraphe, page, tome, livre) ; la hiérarchisation des macrostructures spatiales par des caractéristiques visuelles : (oppositions typographiques) ou des indexations (dont les titrages) ; la représentation de la plurivocité textuelle ; le recours à des jeux de couleur etc. Jean Hébrard rappelle que ce sont bien les imprimeurs qui font ces choix de mise en page.

CHAPITRE 4. L'ANALYSE DES UNIVERS DE L'ÉCRIT PAR LES AFFICHES

d'étudier les objets graphiques dans les affiches selon le lien de chaque objet avec son référent (Jacobi, 1993).

- C8 : le rapport textes/iconographies¹⁷⁴ : quelle est la part occupée par les images ? Quels sont les types d'images ? Les images ont-elles une fonction esthétique ou illustrative ? Sont-elles légendées (pour être interprétables) ? Par qui ont-elles été produites ?
- C9 : les photographies présentent des représentations analogiques du référent
- C10 : les illustrations ou les dessins donnent des représentations figuratives du référent
- C11 : les schémas¹⁷⁵ présentent des fonctions explicatives et simplifiées du référent
- C12 : les graphiques proposent des représentations visuelles (graphes, diagrammes, courbes etc.) qui nécessitent une culture mathématique
- C13 : les tableaux¹⁷⁶ ordonnent des données verticalement et horizontalement

¹⁷⁴ La présence d'illustrations sur les affiches repose sur l'idée que les images sont à la fois source de motivation, de plaisir et une aide à la compréhension. Ainsi, Michel Tardy (1975) cité par Anne-Marie Drouin (1987) assigne quatre fonctions à l'image : motiver, illustrer, induire l'imagination et le rêve, fonctionner comme un médiateur intersémiotique. Anne-Marie Drouin ajoute que l'image a une fonction cognitive et de mémorisation grâce à son pouvoir structurant.

¹⁷⁵ Pour Daniel Jacobi (1985), le schéma a une double fonction : descriptive (représentation réaliste) et explicative. « Il traite l'information, il focalise l'attention, il simplifie et construit une vision opératoire. » (Jacobi, 1985 : 847).

¹⁷⁶ Les tableaux ne sont pas des textes. Ils suppriment l'organisation syntaxique des phrases et les modes d'organisation propres à l'extension discursive du discours (descriptions, explications, récits...). Selon Raymond Duval (2003), « l'unité élémentaire d'un tableau n'est pas la case mais une liste » (Duval, 2003 : 7) et le tableau les sépare visuellement. Cette disposition spatiale d'un corpus d'informations permet de repérer les informations recherchées. Les tableaux remplissent ainsi une *fonction d'adressage* qui est essentielle pour récupérer des informations en mémoire (Duval, 2003).

Les tableaux sont donc un mode de représentation qui peut paraître simple, d'ailleurs on les retrouve dans beaucoup de disciplines : en mathématiques (tables de multiplication), en conjugaison (verbes à tous les temps), en grammaire mais aussi dans tous les tableaux d'inscription, le choix des métiers, les progressions, les tableaux de suivi du travail etc. Toutefois, la simplicité qu'offre la disposition d'un corpus d'information en lignes et en colonnes n'est peut-être qu'apparente car elle « suppose un certain agencement matériel, une certaine disposition spatiale ; elle peut être lue en différents sens, latéralement et verticalement, de haut en bas comme de gauche à droite, ou inversement : elle a un commencement et une fin bien marqués, une limite, un bord, tout comme une pièce d'étoffe ». (Goody, 1977 : 150)

Duval (2003 : 23) explique que le fonctionnement cognitif lié aux tableaux et celui lié aux textes est différent. Il ajoute qu'en ce qui concerne la démarche de lecture et de compréhension, il existe deux niveaux d'appréhension : une appréhension qui résulte d'une démarche de pointage (sans que la totalité du tableau soit réellement appréhendée) et une appréhension qui résulte d'une démarche d'interprétation globale. Il faut aussi ajouter que les

3.1.3 Analyse des images des textes

Lors de la conception d'une affiche, les choix dans le domaine de l'organisation spatiale du support sont déterminants. Ainsi, cela correspond à une *mise en scène*¹⁷⁷ voulue par l'auteur pour produire du sens. Dans une affiche, le lecteur découvre une « aire scripturale¹⁷⁸ » (Peytard, 1975 : 42) dans laquelle le texte alterne avec les titres, sous-titres, paragraphes etc.

Daniel Jacobi (1984) fait remarquer que dans un texte, les graphies, la mise en page, les encadrés etc. jouent sur le lecteur comme une image. « L'enchaînement des signes, des mots, des phrases et des paragraphes représente ce qu'il est convenu d'appeler le corps du texte (autrement dit le texte). Le texte laisse tout autour de lui un espace du support qui demeure libre, en blanc, c'est le cotexte. Mais il est rare que le cotexte demeure inexploité : le scripteur tend à y introduire différents éléments comme les titres, les phrases en marge, et les illustrations. [...] La spatialisation, la dispersion ou l'ordonnancement texte, paratexte, cotexte produit un effet de mise en page. »

Si, comme je l'ai montré, la conception d'une affiche repose sur une forte idée de scénarisation, il en découle que ces différentes mises en scène présentent différentes images des disciplines.

3.1.4 Analyse des aspects linguistiques

- C15 : Vocabulaire : usage particulier du vocabulaire lié aux disciplines, on sait de quoi on parle
- C16 : Syntaxe (énoncés de règles...) et marquage (flèches...)

tableaux ne sont pas des représentations autonomes car ils s'articulent à d'autres textes (de manière plus ou moins explicite).

¹⁷⁷ Cette idée d'organisation d'aire scripturale revient à Jean Peytard à propos des pages de journaux (1975 : 28-45).

CHAPITRE 4. L'ANALYSE DES UNIVERS DE L'ÉCRIT PAR LES AFFICHES

- C17 : Formes verbales (par exemple les impératifs sont utilisés pour les rappels, consignes...)
- C18 : caractéristiques énonciatives : type et mode de présence de l'énonciateur et de l'énonciataire
- C19 : modalités typologiques : formes des descriptions, des argumentations

3.1.5 Analyse des aspects socioculturels

L'espace de l'écriture des affiches de la classe est un espace qui est public car il est accessible à d'autres personnes (sujets : élèves, autres enseignants, Inspecteur, parents). Je cherche ici à voir l'implication des différents sujets dans les affiches.

- C20 : implication des élèves
- C21 : sources et auteurs

3.2 Les modes langagiers utilisés dans les affiches

Au cycle 3, la production et l'utilisation des affiches mobilisent et contribuent à construire des compétences langagières de la part de celui qui les produit et les utilise. Même si ces termes peuvent être discutés, je désignerai les trois grandes catégories de modes langagiers présents dans les affiches comme modes langagiers iconiques, modes langagiers mathématiques et modes langagiers textuels.

3.2.1 Les modes langagiers iconiques

Les représentations iconiques correspondent à une sorte de paratexte pédagogique fonctionnel (Peraya, 1995). Celui-ci fait entrer le monde dans l'école sous formes d'images. Il est censé aider les élèves à mieux connaître et comprendre le monde, à rendre compte de leurs expériences vécues et à faciliter les interactions de communication au sein de la classe et en dehors de la classe. Le recours aux images dans les affiches s'inscrit dans une pratique de représentation de l'expérience sur le papier et de communication écrite dans laquelle l'élève ne dispose pas encore de toutes les compétences linguistiques

CHAPITRE 4. L'ANALYSE DES UNIVERS DE L'ÉCRIT PAR LES AFFICHES

relatives à l'écriture et à la lecture de textes. Cependant, les enseignants considèrent les images comme des médiateurs pédagogiques intéressants. J'illustre ces représentations trouvées dans les affiches des classes.

3.2.2 Les modes langagiers mathématiques

Les Mathématiques sont une discipline à l'école mais aussi un domaine de connaissance. Je désigne comme modes langagiers mathématiques des systèmes de signes et mots spatialisés sous forme de diagrammes et de tableaux (car ils permettent de simplifier l'expression et la manipulation des concepts).

3.2.2.1 Graphiques, organigrammes, schémas et tableaux

Les graphiques, dans les affiches, représentent des données quantifiées. Par des bandes de papier découpées à l'échelle de la taille de quelques enfants, l'enseignant construit en les ordonnant un ensemble d'informations que les élèves peuvent aisément relire. Certains schémas (comme celui sur « le déterminant » présenté dans le tableau ci-dessous) s'apparentent à des cartes mentales : ce terme est directement traduit de l'anglais : *Mind map*. Il s'agit d'un schéma arborescent qui offre une représentation visuelle et synthétique d'un sujet. C'est une réalisation graphique et sémiotique.


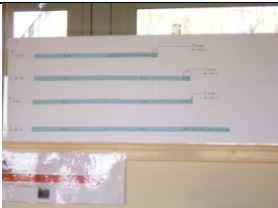
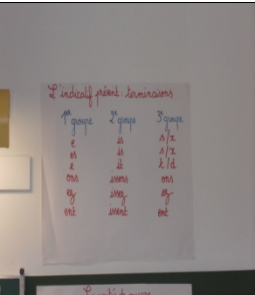

			
schéma « le déterminant »	graphique « la taille des élèves »	tableau de classement « terminaisons de l'indicatif présent »	symboles « symboles de grammaire »

Figure 15. Schémas, graphiques, tableaux, symboles dans les affiches

3.2.2.2 L'utilisation des nombres

Dans les affiches, le nombre est utilisé comme un code de désignation. Il peut avoir une valeur ordinale ou cardinale. Plusieurs autres types d'écrits mathématiques coexistent dans les affiches : calcul, symétrie, mesures, grandeurs, topologie, tableaux à double entrée, tris, classements etc. Ces types d'écrits mathématiques ne sont pas réservés à la seule discipline Mathématiques. Ils sont en effet présents dans toutes les disciplines affichées.

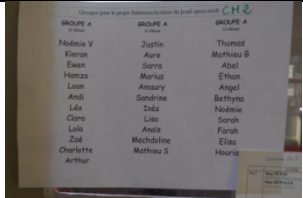

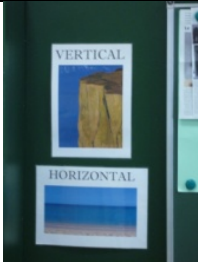

			
nombres à valeur ordinale « groupes »	nombres à valeur cardinale « tables de multiplication »	topologie « vertical » « horizontal »	tableaux à double entrée « remarques »

Figure 16. Types d'écrits mathématiques dans les affiches

3.2.3 Les modes langagiers textuels

Dans l'ensemble des mots écrits relevés dans les affiches figurent les légendes, les listes, les titres, les textes d'une phrase ou plus, les dates, les prénoms etc.

3.2.3.1 Les écrits courts : les listes, les notations rapides et les légendes

Dans certaines affiches, il existe des notations rapides et des légendes de dessin.

CHAPITRE 4. L'ANALYSE DES UNIVERS DE L'ÉCRIT PAR LES AFFICHES

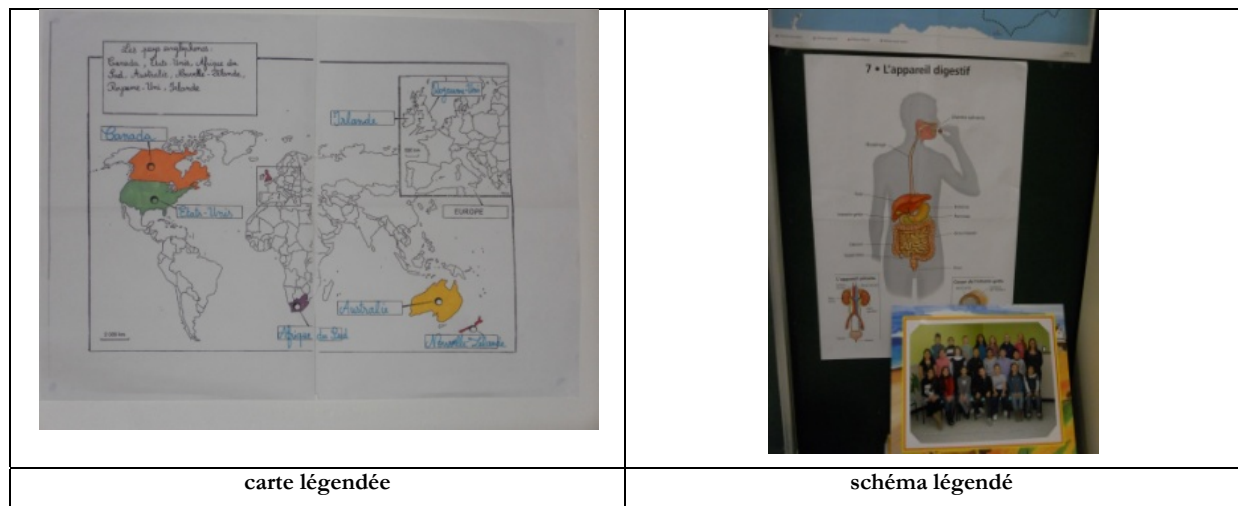


Figure 17. Légendes manuscrites

L'emploi de la liste est particulièrement adapté aux tris ou à l'exemplification. Elle est surtout utilisée dans la discipline Français.

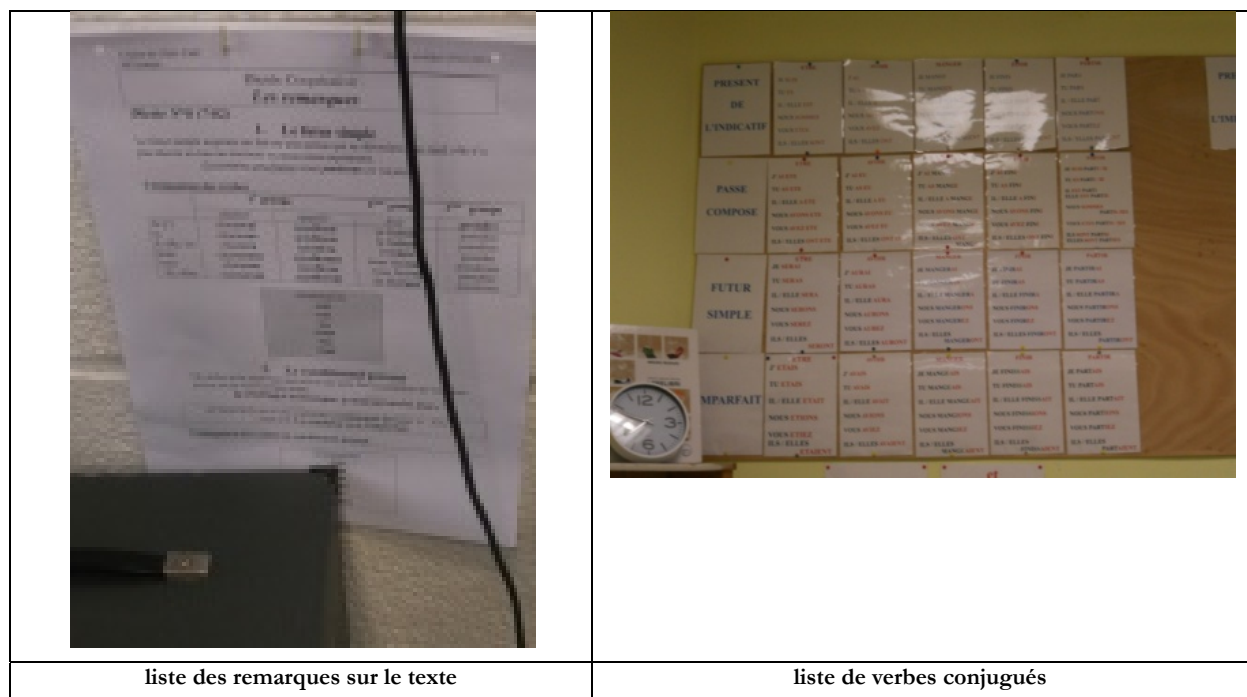


Figure 18. Listes

Les opérations mentales utilisées pour lire des listes et des tableaux sont explorées par Jack Goody dans *La raison graphique* (1979). En plus de cet ouvrage, je m'appuie sur des interprétations de ses travaux dans le champ didactique (Duval, 2003 ; Lahanier-Reuter 2003, 2006 ; Reuter, 2006b). Ce qui m'intéresse dans l'approche anthropologique

et historique de Jack Goody c'est qu'il montre une grande variété des dispositions graphiques qu'impliquent la création de listes et de tableaux. Ce qui est lié à la rupture entre la linéarité du langage oral et les autres formes du langage écrit.

3.2.3.2 Les écrits longs : des productions d'élèves

Les deux registres d'écrits longs les plus présents dans les affiches sont le texte narratif et le texte explicatif. Ils renvoient tous deux à des productions des élèves : le compte rendu d'un événement vécu, le documentaire et le texte imaginaire. Le texte documentaire se distingue le plus souvent du récit par l'absence de dialogues, de données subjectives de l'auteur, par l'absence de noms propres. Ce n'est pas le cas dans les exposés présentés dans les classes « Freinet » car ils s'appuient sur l'expérience personnelle de l'élève. Par exemple, dans l'exposé de Louis sur les méduses figure une première partie titrée « cadre personnel : pourquoi, ce que je sais, mes questions » où l'élève écrit :

Je me suis fait piquer par une méduse. Je sais que les méduses piquent mais je me demande : comment elles piquent ?

D'autres types de productions d'élèves sont des écrits longs : les lettres reçues par les correspondants, les textes narratifs écrits par les élèves par exemple.

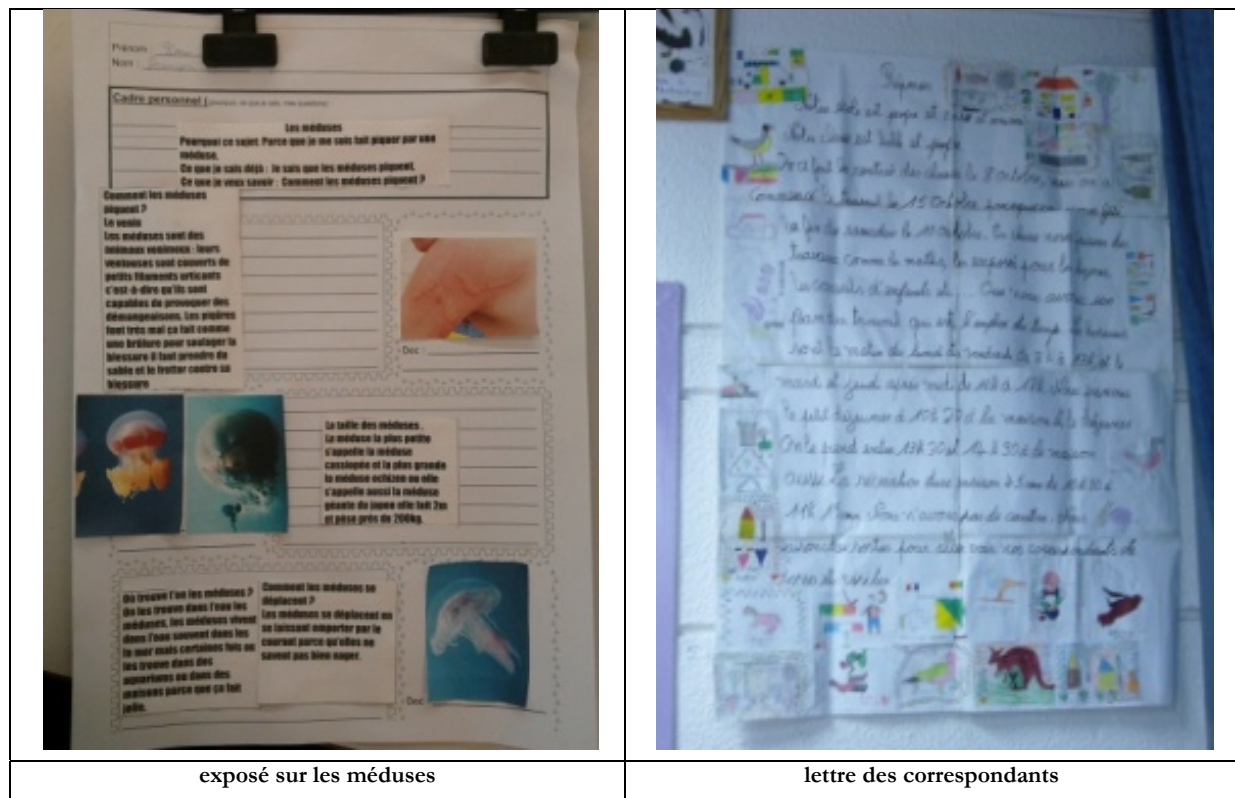


Figure 19. Ecrits longs

Ces textes longs dans les affiches apparaissent presque exclusivement dans les classes « Freinet ». Toutefois, quelques exposés sont présents dans des classes « Classiques », Montessori et classes de « Projet ».

4 La notion d'affichabilité

Cette partie pose la question de la notion d'*affichabilité* qui me sert tout au long de ce travail. Je cherche à montrer son importance, c'est-à-dire les raisons théoriques qui m'ont amené à la formuler. Puis, j'avance les catégories retenues et je reviens, pour conclure, sur les problèmes en suspens.

Tout contenu suppose une forme d'*affichabilité* c'est-à-dire que tout contenu a des caractéristiques qui le rendent plus ou moins apte à être mis sous la forme *affiche*. J'entends par « affichabilité » le degré de mise en affiche des disciplines ou sous-disciplines. Ce processus peut varier du plus au moins affichable. Cette première remarque m'amène à la question du choix terminologique. L'apposition du suffixe *-ité*, montre le degré, la qualité

CHAPITRE 4. L'ANALYSE DES UNIVERS DE L'ÉCRIT PAR LES AFFICHES

de la mise en affiche. L'*affichabilité* dépend toujours des éléments qui composent les disciplines, c'est-à-dire de leurs types de contenus, de leurs modes d'évaluation, de leurs modes d'enseignement (dans quelle salle ? combien d'heures par semaine ? avec quels outils ?)

Ce travail sur le concept d'*affichabilité* contribue à décrire les disciplines scolaires. Seront d'abord développés ici les éléments principaux qui permettent de préciser la notion d'*affichabilité*. Je propose cinq axes descriptifs : la forme scolaire, les contenus socialement importants, les formes de contenus, la durabilité de ceux-ci, leur décontextualisation et leur lisibilité.

En premier lieu, l'*affichabilité* est liée à la forme scolaire. Elle est influencée par la tradition, les habitudes disciplinaires et l'influence de l'histoire scolaire. Deuxièmement, ce sont les contenus considérés comme socialement importants qui sont affichables. Troisièmement, les contenus doivent être durables mais aussi décontextualisables qui sont affichés. Chevallard (1985/1991) explique aussi que le « texte du savoir » est une fragmentation de la discipline à enseigner en unités compatibles avec la façon dont « le temps des études » est scandé. Enfin, la notion d'*affichabilité* est étroitement liée à la lisibilité que l'affiche apporte et d'autre part à la surface qu'elle offre.

La théorisation didactique de la notion d'*affichabilité* consiste essentiellement à prendre en compte le contexte scolaire d'élaboration des contenus, de transmissions et de construction de contenus. Les affiches peuvent être ainsi décrites par toute une série de caractéristiques générées par leur inscription dans l'institution scolaire, prenant en compte son histoire et ses finalités. Certaines de ces caractéristiques sont détaillées ci-dessous.

La surface de l'affiche permet de visualiser des éléments que le format A4, dans les cahiers par exemple, ne permet pas. C'est le cas par exemple pour les frises en Histoire qui peuvent être développées sur un même pan de mur tandis que celles présentes dans les cahiers sont soit découpées soit à déplier. Les cartes en Géographie sont beaucoup plus précises quand elles sont au format affiche que celles placées dans les supports des élèves. L'affichage permet aux enseignants qui le souhaitent de rassembler tous les tableaux de verbes en Français. Le format affiche permet donc de s'affranchir de certaines

CHAPITRE 4. L'ANALYSE DES UNIVERS DE L'ÉCRIT PAR LES AFFICHES

contraintes du format A4 du manuel ou du cahier. Est-ce que les affiches produisent des écrits particuliers, qui n'existent pas ailleurs ? Cependant, cette offre de surface n'est utilisée que dans certaines disciplines (Histoire, Géographie, Français-Conjugaison). Elle n'est pas utilisée en Arts visuels alors que les enseignants pourraient par exemple afficher un mandala en très grand format pour la symétrie avec beaucoup de détails. Elle n'est pas utilisée en Littérature alors qu'ils pourraient afficher un poème de Victor Hugo dessiné en grand sur une affiche (alors qu'il prend plusieurs pages dans un recueil de poèmes).

En outre, ce sont plutôt des produits qui sont affichés et non des processus. Dans les classes observées, les affiches ne sont pas des brouillons, elles ne servent pas à se poser des questions et elles ne servent pas à s'exercer. Par exemple sur l'affiche des droites parallèles, on aurait pu s'attendre à voir un exercice du type : quelles droites sont parallèles ? ou encore des procédures pour savoir les reconnaître ou encore savoir les tracer. Or, les affiches laissent voir aux élèves des parallèles prototypiques et des mots du lexique de Géométrie. Les enseignants n'ont pas à fournir de transformations spécifiques à la présentation de ces contenus par rapport à celle qu'ils proposent dans les cahiers ou qu'ils consultent dans les manuels. L'*affichabilité* est influencée par le processus de migration de ses contenus : est-ce que les écrits des cahiers migrent sur les affiches ? ou est-ce l'inverse ?

En relation avec la définition et avec les axes descriptifs proposés, j'ai aussi tenté de réfléchir plus précisément à la difficile question des formes de contenus. Celle-ci concerne d'une part, la sélection, le découpage et l'extraction de contenus, reflet d'un tri, d'un choix qui les réorganise. Je cherche à voir si ces formes de contenu sont différenciées selon les disciplines et s'il existe notamment des disciplines ou sous-disciplines plus soumises à l'*affichabilité*, c'est-à-dire qui contiendraient ou organiseraient des contenus plus facilement affichables. Certaines disciplines auraient des traits spécifiques, des propriétés et seraient plus discursives que d'autres. Dès lors, elles engendreraient des productions discursives particulières ou des figures particulières (mots, écrits partiels, textes, dessins, explications schématisées, quantité d'écriture) considérées (plus ou moins explicitement) par les enseignants comme plus affichables. La mise en forme en listes, schémas, tableaux sont un des traits spécifiques de ces disciplines (ou sous-disciplines) que je considère

comme affichables. Or, les disciplines qui, au cycle 3, profitent traditionnellement d'un enseignement basé sur des manuels (Français, Mathématiques) ne bénéficient pas de moins d'affiches que les autres. Le besoin de personnaliser les contenus demeure aussi très visible dans ces disciplines à travers les affiches proposées sur les blogs. L'utilisation de manuels n'intervient pas dans la plus ou moins grande présence des disciplines sous forme d'affiches.

Cette définition, issue d'une longue élaboration, m'aide à penser l'affiche, comme résultat issu d'un jeu complexe de contraintes multiples. La structuration de l'affiche relie son contenu et sa forme c'est-à-dire les contraintes de présentation et d'organisation des contenus.

5 Des disciplines phares sur les murs ?

5.1 La répartition disciplinaire

Aucune affiche ne porte d'indication disciplinaire explicite¹⁷⁹. Tous les enseignants « Classiques » de mon échantillon affichent entre cinq et huit disciplines sur les dix qui sont enseignées au cycle 3 selon les Programmes 2008 (Français, Mathématiques, Éducation civique, Histoire, Géographie, Sciences, Anglais, Éducation musicale, Arts visuels, et Éducation Physique et Sportive). Toutefois, le critère de répartition disciplinaire (C5) permet de voir se dessiner des différences fortes entre les classes « Classiques ».

¹⁷⁹ Certains enseignants utilisent des codes couleur ou des formes d'organisation dans l'espace mais aucune affiche ne comporte de mention de la discipline à laquelle elle appartient. Ce constat pose la question de l'appartenance disciplinaire des affiches : qu'est-ce qui fait qu'une affiche peut être considérée comme relevant d'une discipline et non d'une telle autre ? C'est donc un choix, qui revient au chercheur.

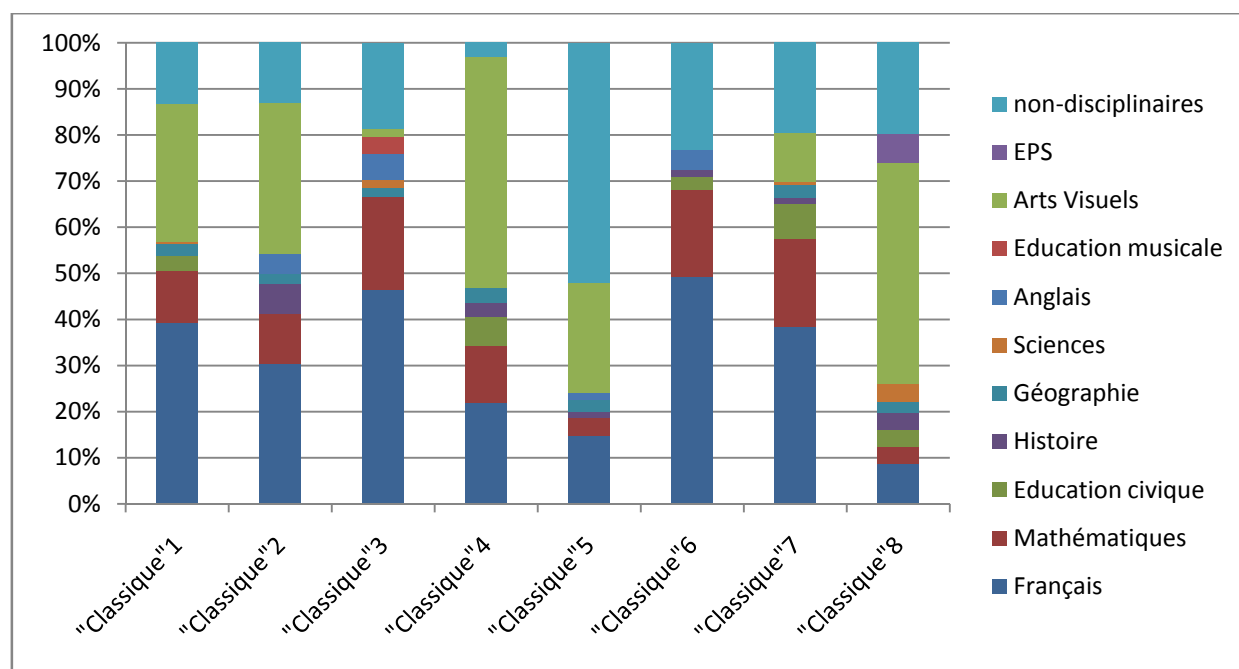


Figure 20. Répartition disciplinaire des affiches des classes « Classiques »¹⁸⁰

Dans les classes « Classiques », les affiches disciplinaires sont majoritaires. Elles représentent 80% des affiches (contre 20% d'affiches non disciplinaires). Les disciplines les plus présentes sont le Français (31%) puis les Arts visuels (25%), les Mathématiques (13%) suivies par l'Education civique (3%), l'Histoire (2%), la Géographie (2%), l'Anglais (2%), l'EPS (1%), les Sciences (1%) et enfin l'Education musicale (0%). Cette hiérarchisation disciplinaire des affiches est en partie liée à la répartition des horaires. La durée annuelle des enseignements en CM1 et CM2 est de 864 heures. Ils sont répartis comme suit.

¹⁸⁰ Ce graphique fait apparaître la répartition disciplinaire des affiches lors de ma première visite dans les classes « Classiques ».

CHAPITRE 4. L'ANALYSE DES UNIVERS DE L'ÉCRIT PAR LES AFFICHES

disciplines	durée annuelle des enseignements	pourcentage des affiches dans la discipline
Français	288 heures	31%
Mathématiques	180 heures	13%
Education physique et sportive	108 heures	1%
Langue vivante	54 heures	2%
Sciences expérimentales et technologie	78 heures	1%
Pratiques artistiques	78 heures	25%
Histoire-Géographie-Instruction civique et morale	78 heures	7%

Tableau 4. Comparaison de la durée annuelle des enseignements dans les Programmes de 2008 et des pourcentages d'affiches dans chaque discipline des classes « Classiques ».

Cette comparaison des durées d'enseignement des différents domaines appelle plusieurs commentaires. La première remarque est que le Français est bien la discipline prégnante dans les affiches des classes comme dans le nombre d'heures d'enseignement.

Le deuxième constat que je fais à partir de cette comparaison est l'importance des Arts visuels qui occupent une très grande place sur les murs des classes observées par rapport au nombre d'heures qui leur est consacré¹⁸¹. Tandis que l'EPS, l'Anglais et les Sciences sont quasiment absentes des murs des classes « Classiques ». Ce constat semble appuyer le concept d'*affichabilité* que je propose, c'est-à-dire que les Arts visuels sont une discipline basée sur l'image et donc facilement affichable et affichée. En revanche, l'EPS, qui pourrait être également facilement affichée (avec des photographies des élèves en action par exemple, des schémas sur les différents sports ou encore des résultats d'équipe) ne l'est pas. Ceci peut être dû à la pratique de l'activité dans un lieu extérieur à la classe mais révèle également selon moi une forme de hiérarchisation des disciplines dont l'EPS est à la dernière place. La discipline Anglais rejoint cette hiérarchisation à la différence qu'elle est parfois enseignée par un autre enseignant que le titulaire de la classe (un autre enseignant de l'école voire un professeur du collège).

Dans la classe « Classique » 3, sept disciplines sur les dix étudiées au cycle 3 font l'objet d'affichage. Ainsi, seules l'Éducation civique, l'Histoire et l'EPS ne sont pas présentes sous forme d'affiche. Dans la classe « Classique » 2, seulement cinq disciplines

¹⁸¹ Je me base sur les prescriptions pour effectuer ces comparaisons et non sur le calcul des heures effectivement réalisées dans les classes.

CHAPITRE 4. L'ANALYSE DES UNIVERS DE L'ÉCRIT PAR LES AFFICHES

sont représentées par des affiches. L'Éducation civique, l'Histoire, la Géographie, les Sciences, l'Éducation musicale et l'EPS ne le sont pas.

Dans la classe « Classique » 4, six disciplines puis cinq sont représentées. Les Sciences, l'Anglais, l'Éducation musicale et l'EPS sont absentes. L'absence d'affiches en Anglais peut s'expliquer en partie puisque cette discipline fait l'objet d'un décloisonnement et est enseignée dans une autre classe. Un an après, il n'y a plus que cinq disciplines représentées. En plus des précédentes, l'Histoire est absente. Lors de mon premier relevé il s'agissait d'un portrait de Clovis étudié la semaine précédente. Ainsi, l'enseignante de cette classe a fait le choix de ne pas afficher de frise historique. Dans la classe « Classique » 1 il y a six disciplines qui sont présentes : le Français, les Mathématiques, les Sciences, l'Histoire, la Géographie et les Arts visuels.

L'analyse de la répartition disciplinaire montre qu'il peut y avoir plusieurs interprétations quant à un certain type d'affiches produites par les élèves. Pour exemple les dessins symétriques. Ces productions soulèvent un problème de catégorisation lors de l'analyse des photographies (cf. *supra* p.90) car ces affiches peuvent être indexées soit aux Arts visuels soit à la Géométrie. Cette tension que je relève en tant que chercheur existe aussi dans les propos des enseignants sous forme d'amalgame des deux disciplines :

Ec3 24 En dessin on a accroché des trucs un peu géométriques pour décorer

Cette fusion des deux disciplines peut être issue de ce que Renaud d'Enfert appelle une « coopération disciplinaire » (Renaud d'Enfert, 2003/2010 : 2) entre la géométrie et le dessin et qui serait une trace de l'invention de la géométrie pour l'école primaire au XIXe siècle.

En recommandant aux maîtres d'associer les enseignements de géométrie, de dessin et de travail manuel, les programmes et instructions ministérielles de 1909 pour les écoles primaires supérieures, et de 1923 pour les écoles primaires élémentaires, prônent une formule qui va perdurer jusqu'aux années 1960, et dont on retrouve, aujourd'hui encore, des traces dans l'enseignement mathématique dispensé à l'école élémentaire ou au collège : une géométrie essentiellement concrète, s'appuyant largement sur l'activité des élèves par des travaux de dessin ou des réalisations spatiales. (Renaud d'Enfert, 2003/2010 : 2)

CHAPITRE 4. L'ANALYSE DES UNIVERS DE L'ÉCRIT PAR LES AFFICHES

Ainsi, c'est la volonté des textes officiels de mêler le dessin à la Géométrie. Cela s'appuie aussi sur l'idée que la pratique doit dominer la théorie

En portant « les éléments de la géométrie et ses applications usuelles, spécialement le dessin linéaire et l'arpentage » — c'est la formulation complète — au nombre des matières de l'enseignement primaire supérieur, la loi Guizot de 1833 inscrit l'enseignement primaire de la géométrie dans une double tradition : celle du mesurage et de la géométrie pratique d'une part, et celle du dessin d'autre part. (Renaud d'Enfert, 2003/2010 : 2)

Ces affiches qui circulent ont non seulement des significations différentes mais, de plus, troublent la notion de discipline.

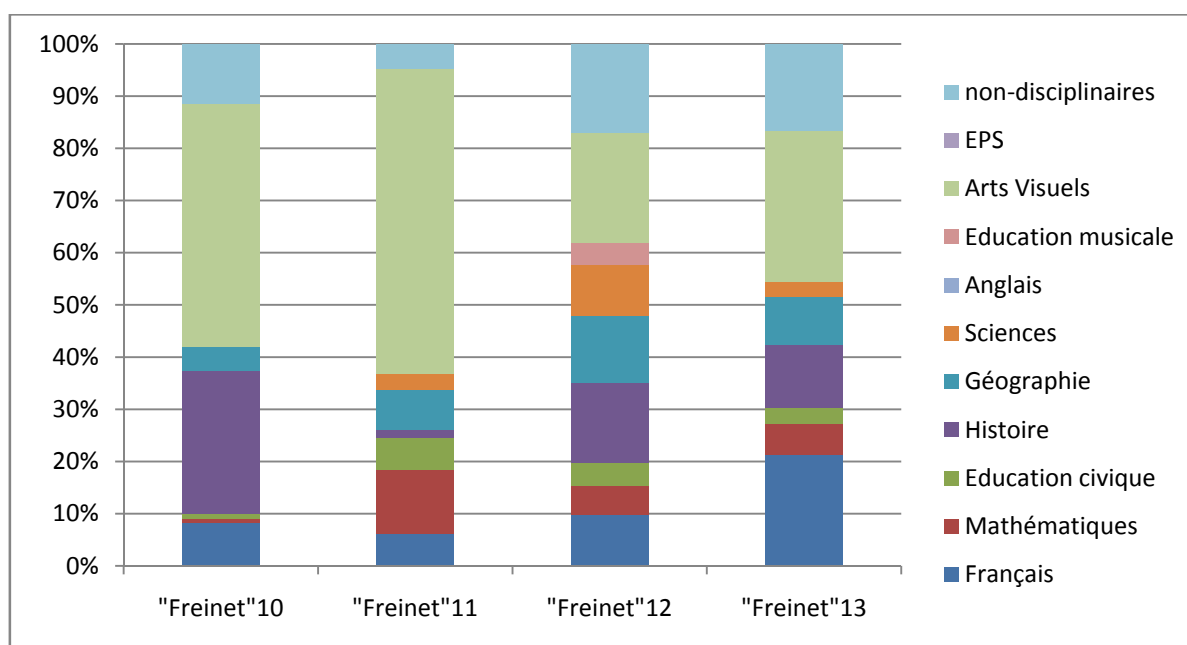


Figure 21. Répartition disciplinaire des affiches des classes « Freinet »¹⁸²

Dans les classes « Freinet » comme dans les classes « Classiques », les affiches disciplinaires sont majoritaires. Elles représentent 78% des affiches (contre 12% d'affiches non disciplinaires). Les disciplines les plus présentes sont les Arts visuels (39%), l'Histoire (14%), le Français (11%) puis la Géographie (9%), les Mathématiques (6%), l'Education civique (4%), les Sciences (4%) et enfin l'Anglais et l'EPS (avec 0% des affiches chacune).

¹⁸² Ce graphique fait apparaître la répartition disciplinaire des affiches lors de ma première visite dans les classes « Freinet ».

CHAPITRE 4. L'ANALYSE DES UNIVERS DE L'ÉCRIT PAR LES AFFICHES

Cette hiérarchisation disciplinaire est particulière à ces classes fonctionnant en pédagogie « Freinet ». Elle n'est pas en relation directe avec la répartition des horaires présentée ci-dessous.

disciplines	durée annuelle des enseignements	pourcentage des affiches dans la discipline
Français	288 heures	11%
Mathématiques	180 heures	6%
Education physique et sportive	108 heures	0%
Langue vivante	54 heures	0%
Sciences expérimentales et technologie	78 heures	4%
Pratiques artistiques	78 heures	40%
Histoire-Géographie-Instruction civique et morale	78 heures	27%

Tableau 5. Comparaison de la durée annuelle des enseignements dans les Programmes de 2008 et des pourcentages d'affiches dans chaque discipline des classes « Freinet ».

C'est la discipline Arts visuels (qui fait partie du domaine des « Pratiques artistiques », regroupant les Arts visuels et l'Education musicale) qui est la plus présente sur les murs des classes « Freinet ». Le caractère prégnant de cette discipline se retrouve donc dans deux pédagogies distinctes (toutefois dans une moindre mesure dans les classes « Classiques » puisqu'elle y est devancée par le Français.)

Dans la classe « Freinet » 11, seulement sept puis six disciplines sont présentes. Les affiches d'Éducation civique sur les règles de vie de la classe et le suivi du comportement ont été retirées à ma seconde visite. Dans la classe « Freinet » 12 ce sont huit disciplines qui sont affichées. Cette classe est atypique car il y a 10% des affiches en Sciences constituées essentiellement d'exposés et 4% en Éducation musicale avec des affiches plutôt organisationnelles pour les ateliers de création musicale. Dans la classe « Classique » 6, seulement cinq disciplines sont présentes. Cette classe est spécifique car elle ne contient aucune affiche de Géographie et d'Arts visuels alors qu'elles sont présentes dans toutes les autres classes. Dans la classe « Projet » 9 sept disciplines sont affichées. La discipline EPS occupe une grande place dans cette classe avec 15% des affiches. Dans la « Classique » 5 il y a six disciplines. Dans les classes « Montessori » 14 et « Classique » 7 il y a sept disciplines. Tandis que dans la classe « Classique » 8, huit disciplines sont présentes.

CHAPITRE 4. L'ANALYSE DES UNIVERS DE L'ÉCRIT PAR LES AFFICHES

La classe « Freinet » 10 se démarque de toutes les autres classes car seulement deux disciplines sont prégnantes au sein même de l'espace-classe : l'Histoire et les Arts visuels. Il est à noter que l'affichage de cette classe se poursuit dans les escaliers pour les Arts visuels avec encore vingt-cinq affiches et sur le palier en ce qui concerne l'Histoire avec trente-six affiches. Les affiches présentes dans la classe n'ont pas véritablement d'objectifs disciplinaires mais des objectifs plutôt organisationnels. Les affiches ont donc une fonction d'organisation du travail de la classe (F3). Cependant, l'enseignant de cette classe attache beaucoup d'importance à deux affiches qu'il lie aux disciplines Français et Mathématiques. Ces affiches présentent des procédures de travail établies pour favoriser l'autonomie des élèves. Par ailleurs, toutes les productions des élèves qui auraient pu se trouver sur les murs de la classe sont stockées sur une table dans la classe mais ne sont pas affichées, afin d'être plus facilement manipulables. Ce sont essentiellement les affiches des conférences en Étude du milieu¹⁸³ et les recherches mathématiques. Il existe donc, de la part de cet enseignant, une volonté de construire un patrimoine commun vivant (par l'utilisation fréquente des élèves) grâce à la conservation des écrits des élèves avec, par exemple, les exposés ayant trait à l'histoire de la ville de Lille présents sur le palier. Comme je l'ai déjà montré, cet enseignant emploie ainsi beaucoup de temps à l'archivage de toutes ces données. Ensuite, ces documents ont vocation à devenir des bases de travail pour les autres élèves.

J'ai calculé qu'en moyenne 25% des affichages disciplinaires des classes observées sont attachés à la discipline scolaire Français. Cette discipline est présente sur les murs de toutes les classes. Le Français et ses sous-disciplines tiennent donc une grande place dans ces dernières. A l'opposé, certaines disciplines comme l'EPS (1% en moyenne), l'Anglais (1% en moyenne) ou l'Éducation musicale (0% en moyenne) sont très peu présentes dans toutes les classes. Il existe donc une hiérarchie visible par le nombre d'affiches consacrées aux disciplines.

¹⁸³ Il me semble intéressant de noter que cette façon de ranger les affiches pourrait amener les élèves à amalgamer plusieurs disciplines puisqu'elles sont toutes sur le même plan. C'est-à-dire qu'en pédagogie « Freinet », d'une part, l'Histoire, la Géographie et les Sciences sont déjà englobées sous la dénomination « Étude du milieu ». D'autre part, ces trois disciplines sont soumises au même traitement, c'est-à-dire à des exposés ou conférences produits par les élèves. Enfin, ces trois disciplines sont rangées au même endroit.

CHAPITRE 4. L'ANALYSE DES UNIVERS DE L'ÉCRIT PAR LES AFFICHES

La discipline Sciences ne représente en moyenne que 2% des affiches de toutes les classes. Huit relevés n'en font apparaître aucune et dix relevés en présentent entre 1% et 4%. Toutefois, la classe « Freinet » 12 en présente 10% avec des exposés d'élèves et des affiches issues d'une visite au Forum des sciences de Villeneuve d'Ascq sur les insectes. La discipline Mathématiques représente 10% des affiches des classes. Elle est toutefois absente totalement de deux classes (« Projet » 9 et « Freinet » 10). La discipline Éducation civique représente 4% des affiches des classes en moyenne. Elle est absente de cinq classes de l'échantillon. La discipline Histoire représente 6% des affiches. Elle est absente de quatre classes. La discipline Géographie représente 4% des affiches. Elle n'est absente que dans une classe (« Classique » 6). La discipline Anglais représente 1% de toutes les affiches des classes. Elle n'est en fait visible que dans 5 classes. La discipline Musique représente en moyenne 0% des affiches et n'est visible que dans deux classes (« Freinet » 12 et « Classique » 3). La discipline Arts visuels figure sur 29% des affiches des classes. Elle n'est absente que dans une classe (« Classique » 6). La discipline EPS figure 1% du total des affiches des classes mais n'est présente que dans deux classes (« Classique » 8 et « Projet » 9).

En moyenne, les disciplines sont donc hiérarchisées dans les affiches selon l'ordre Arts visuels, puis Français, Mathématiques, Histoire, Géographie et Éducation civique et enfin Sciences, Anglais, EPS et Musique.

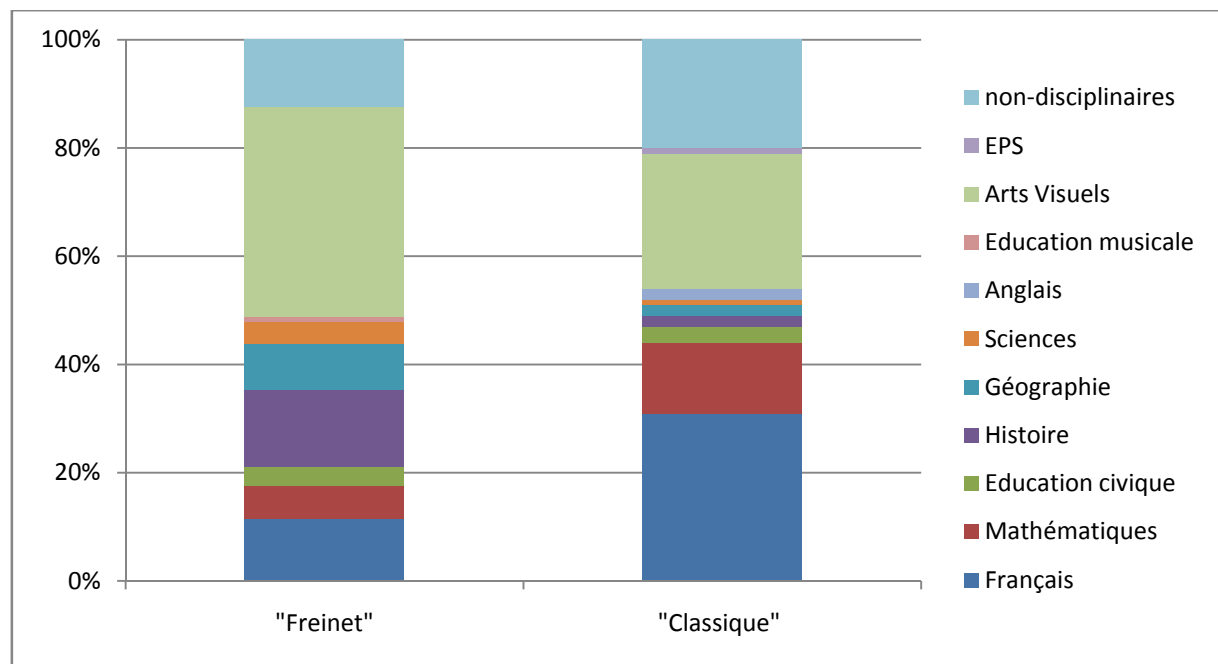


Figure 22. Répartition disciplinaire des affiches des classes « Classiques » et « Freinet »

L'observation de ce graphe nous permet de comprendre que l'univers des affiches des classes « Classiques » est bâti sur trois pôles : les affiches non-disciplinaires, les affiches d'Arts visuels et celles de Français. Les autres disciplines étant présentes à portion réduite. L'univers des affiches des classes « Freinet » est plus varié, c'est-à-dire qu'il repose en majorité sur les affiches d'Arts visuels puis se compose des autres disciplines.

Cette prédominance de ces disciplines dans les classes « Classiques » est à mettre en lien avec le nombre d'heures qui leur est consacré. J'ai reconstitué les catégories disciplinaires avec les dénominations des disciplines utilisées pour le relevé des affiches.

CHAPITRE 4. L'ANALYSE DES UNIVERS DE L'ÉCRIT PAR LES AFFICHES

Horaires dans les Programmes 2002 ¹⁸⁴	Horaires dans les Programmes 2008 ¹⁸⁵
Français : 7h30	Français : 8h
Mathématiques : 5h30	Mathématiques : 5h
Sciences : 3h	EPS : 3h
EPS : 3h	Sciences : 2h10
Anglais : 2h	Anglais : 1h30
Histoire : 1h15 ¹⁸⁶	Arts visuels : 1h05
Géographie : 1h15	Education musicale : 1h05
Education musicale : 1h15	Histoire : 0h45
Arts visuels : 1h15	Géographie : 0h45
Education civique : 0h30	Education civique : 0h45

Tableau 6. Comparaison de l'importance des disciplines dans les textes officiels de 2002 et de 2008

Les disciplines dominantes dans les Programmes tout comme dans les classes « Classiques » sont donc le Français et les Mathématiques. Les Arts Visuels sont une discipline surreprésentée sur les murs des classes par rapport au temps d'enseignement qui leur est consacré. Cette étude de la répartition des disciplines dans les classes m'amène à utiliser la notion de territoire. En effet, comme défini *supra* (p.73) les salles de classe sont une sorte de territoire, au sens géographique, où se distribuent différemment les disciplines selon les pédagogies.

Ainsi, d'une part, dans l'analyse didactique des affiches des classe, je distingue la notion de *système d'affiches* qui s'actualise dans des configurations différentes en ce qu'elles sont propres à chaque pédagogie et qu'elles déterminent les modes d'existence des disciplines et en ce qu'elles influencent le travail de l'enseignant et de ses élèves. J'appelle *système d'affiches* le système de relations qui s'établit entre trois éléments et qui les organise à travers les affiches : les disciplines, les élèves et l'enseignant. Ce système est étroitement lié à la pédagogie mise en place qui influence les conceptions des disciplines. Ainsi, le système des affiches appartient au système disciplinaire des classes qui l'englobe. C'est à-

¹⁸⁴ Pour construire ce tableau, j'ai choisi de tenir compte de l'horaire maximum proposé pour chaque discipline.

¹⁸⁵ Pour les disciplines EPS, Langue vivante, Sciences, Education musicale, Arts visuels, Histoire, Géographie et Education civique, est précisée la durée hebdomadaire des enseignements et la durée annuelle. J'ai donc distribué les heures par disciplines afin de pouvoir procéder à la comparaison.

¹⁸⁶ Dans les Programmes de 2002, l'Histoire et la Géographie sont regroupée en « Histoire et Géographie » et 3h y sont consacrées. J'ai donc scindé le temps en deux : 1h15 pour l'Histoire et 1h15 pour la Géographie.

CHAPITRE 4. L'ANALYSE DES UNIVERS DE L'ÉCRIT PAR LES AFFICHES

dire qu'il participe à la présentation et à l'organisation des contenus disciplinaires. D'autre part, dans les classes « Freinet », le système d'affiches est construit autour des productions d'élèves (en Arts visuels, en Etude du milieu etc.). Dans les classes « Classiques » le système disciplinaire est plutôt construit autour de traces écrites produites par l'enseignant (surtout dans deux disciplines : les Mathématiques et le Français).

Dans la classe « Projet » et la classe « Montessori », ce ne sont pas les mêmes disciplines qui sont prioritaires. La classe « Projet » contient plus d'affiches d'Education civique. Ceci est lié au projet en cours concernant l'élection de délégués. La classe « Montessori » quant à elle est également atypique avec une majorité d'affiches d'Arts visuels ayant plutôt vocation à décorer la classe.

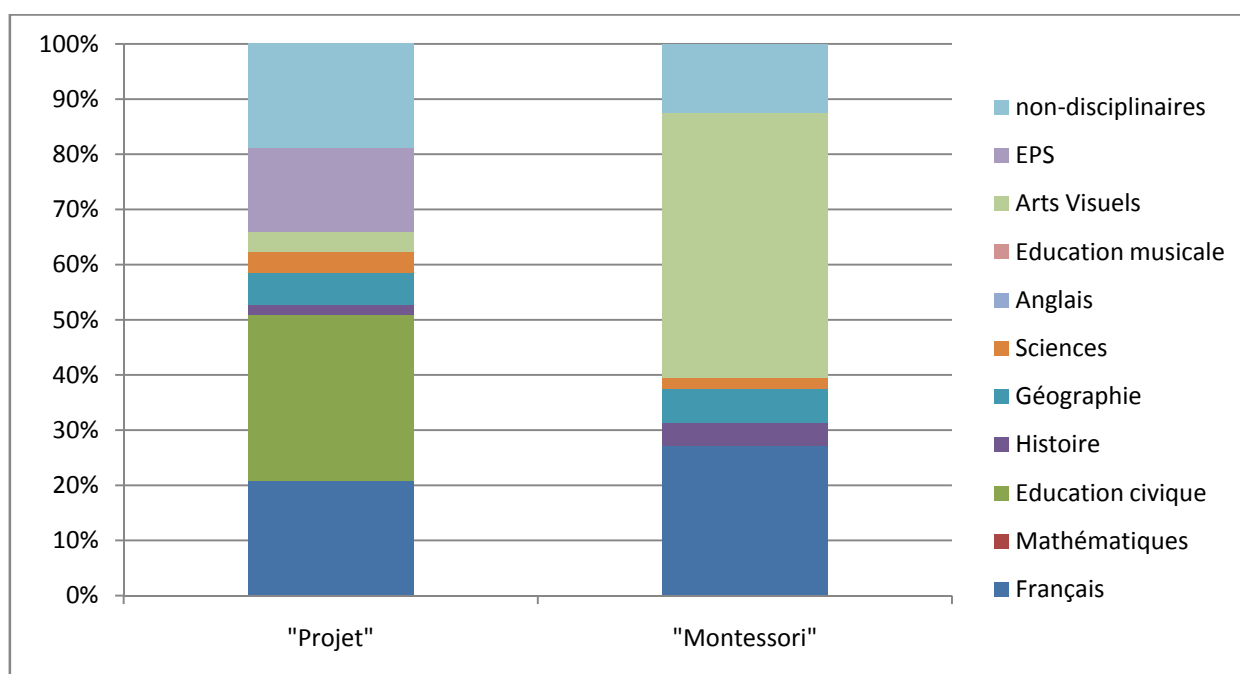


Figure 23. Répartition disciplinaire des affiches des classes « Projet » et « Montessori »

Les configurations des systèmes d'affiches dépendent donc du système disciplinaire, qui organise les contenus à transmettre et les modalités de travail, en configurations disciplinaires (Reuter, Lahanier-Reuter, 2007 : 88) et qui varie selon les pratiques d'enseignement. Ces systèmes sont donc en interaction et permettent d'interroger plusieurs dimensions des pratiques d'affichage.

En cherchant les logiques d'actions des enseignants, il me semble qu'on peut les regrouper en deux modèles. Un premier modèle, observé principalement dans les classes mettant en œuvre une pédagogie « traditionnelle », semble mettre en avant les disciplines et sous-disciplines du cycle 3, notamment le Français et les Mathématiques. Un deuxième modèle, celui des classes « Freinet », limite les affichages disciplinaires pour favoriser les affiches de valorisation et les tableaux organisationnels.

Une autre opposition entre les pratiques se dessine puisqu'il semble que les enseignants qui visent la clarté de la classification des disciplines multiplient le nombre de supports dans chacune d'elle et que les enseignants qui cherchent à axer l'utilisation des affiches didactiques par leurs élèves limitent le nombre de supports. Ils souhaitent de cette manière que leurs élèves connaissent bien toutes les affiches présentes. Ainsi, pour aider leurs élèves à particulariser les disciplines, les enseignants de la première catégorie apposent de nombreuses affiches. Ils viseraient donc plutôt à transmettre une organisation claire, une classification visible des disciplines. Les enseignants de la seconde catégorie semblent avoir pour objectif premier l'utilisation des affiches. Elles doivent être utiles et utilisées. Il ne s'agit donc pas pour eux de multiplier le nombre d'affiches mais bien de le limiter¹⁸⁷ pour n'afficher que ce qui est nécessaire pour les élèves.

5.2 Les places des disciplines sur les murs des classes

Après avoir décrit les différentes répartitions disciplinaires et présenté la notion d'*affichabilité*, j'ai étudié les emplacements des affiches sur les murs des douze classes en m'interrogeant sur les places privilégiées réservées à certaines disciplines et les priorités disciplinaires qu'elles laissent envisager.

¹⁸⁷ Ainsi, l'enseignant de la classe « Freinet » 10 par exemple a affiché des cartes de France, d'Europe et du Monde, susceptibles d'être utilisées lors des temps d'entretien mais il a fait le choix de ne pas afficher les règles de Conjugaison, qui sont collectées dans un porte-vues baptisé « valise-outils ». cf. Annexe 7 : entretien avec l'enseignant de la classe « Freinet » 10 (2) « ils s'en servent dans leur valise outils donc ce qui est habituellement affiché euh les verbes ils ont un porte vue ».

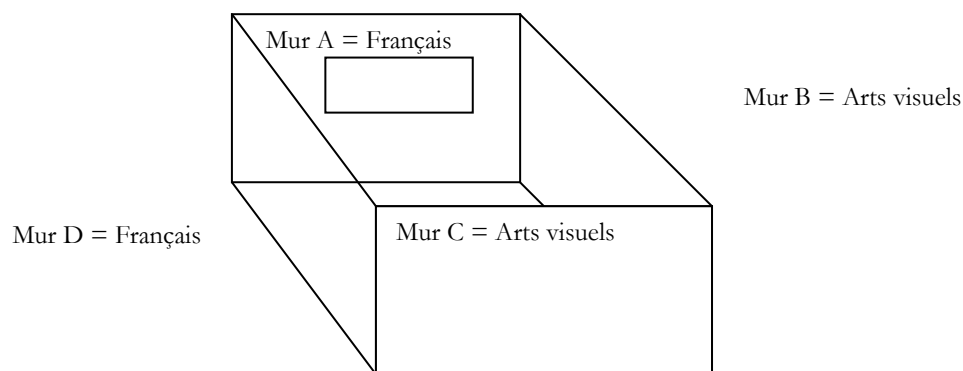


Figure 24. Répartition disciplinaire des affiches sur les murs des classes

Les murs A¹⁸⁸ accueillent principalement des affiches de Français (21%), de Mathématiques (19%) et d'Arts visuels (18%). L'Histoire et la Géographie y sont également présentes (7% des affiches de ces murs). L'Anglais et l'Éducation musicale en sont absentes (0%). Les murs B accueillent très majoritairement des Arts visuels (42%). Les autres disciplines sont présentes en petits nombres (0 à 7%). Les murs C présentent également majoritairement des Arts visuels (37%) puis des Mathématiques (21%) et du Français (14%) avant les autres disciplines (entre 0 et 5%). Les murs D des classes présentent très majoritairement du Français (74% des affiches de ces murs). Les autres disciplines sont quasi absentes de ces murs (entre 0 et 5%). Les murs des classes semblent donc être marqués disciplinairement.

¹⁸⁸ Le mur A est le mur sur lequel il y a le tableau, le mur B est celui à droite du tableau, le mur C est le mur du fond en face du tableau et le mur D est le mur à gauche du tableau.

CHAPITRE 4. L'ANALYSE DES UNIVERS DE L'ÉCRIT PAR LES AFFICHES

	Français	Éducation civique	Sciences	Mathématiques	Géographie	Arts Visuels	Anglais	non disciplinaires	Éducation musicale	Histoire	EPS	Total
mur A (tableau)	91¹⁸⁹	19	17	83	29	78	-	80	1	28	-	426
mur B (à droite du tableau)	21	10	3	24	16	155	3	111	<i>1</i>	13	8	365
mur C (au fond)	57	11	3	82	20	145	8	65	1	2	-	394
mur D (à gauche du tableau)	284	21	4	2	6	25	-	37	2	-	5	386
<i>Moyennes</i>	<i>113</i>	<i>15</i>	<i>7</i>	<i>48</i>	<i>18</i>	<i>101</i>	<i>3</i>	<i>73</i>	<i>1</i>	<i>11</i>	<i>3</i>	<i>392</i>

Tableau 7. Les affiches classées par murs

A la lecture des deux tableaux précédents, des configurations spécifiques des disciplines apparaissent. Ainsi, la discipline Mathématiques (plus présente sur les murs A et C) est opposée à la discipline Français (plus présente sur les murs D et A). En outre, j'ai relevé des proximités entre disciplines. Trois blocs coexistent. Le premier est constitué des disciplines Français, Education civique et Sciences qui présentent le plus d'affiches sur les murs A et D. Le deuxième bloc est basé sur les disciplines Mathématiques et Géographie qui présentent le plus d'affiches sur les murs A et C. Le troisième bloc est constitué des disciplines Anglais et Arts visuels (qui toutes deux présentent plus d'affiches sur les murs B et C) ainsi que des affiches non disciplinaires. Ces proximités entre disciplines donnent des informations sur les priorités des enseignants et sur leur manière de voir les disciplines et de plus ou moins les associer.

Dans les salles annexes (paliers, escaliers et salles informatiques) sont apposées principalement des affiches d'Arts visuels (49%) et d'Histoire (36%). Les affiches de Français et Mathématiques en sont totalement absentes. Il y a quelques affiches

¹⁸⁹ Je mets en gras le nombre d'affiches le plus élevé par mur et en italique le nombre le moins élevé d'affiches, quand il n'est pas symbolisé par – pour indiquer qu'il n'y en a aucune.

CHAPITRE 4. L'ANALYSE DES UNIVERS DE L'ÉCRIT PAR LES AFFICHES

d'Éducation civique (7%), de Géographie (2%) et de Sciences (2%). Ces affiches sont toutes des productions d'élèves. Elles sont placées à l'extérieur des salles de classes. Il existe donc une opposition entre les affiches présentées en classe *vs* hors classe.

	Français	Mathématiques	Anglais	Éducation musicale	EPS	Géographie	Sciences	non disciplinaires	Éducation civique	Histoire	Arts Visuels	TOTAL
salles annexes	-	-	-	-	-	4	4	10	14	76	105	213

Tableau 8. Les affiches dans les salles annexes

Ce qui est le plus frappant dans les classes observées, est la place attribuée aux affiches concernant la discipline « Français ». Elles sont majoritairement sur le mur A, c'est-à-dire le mur sur lequel il y a le tableau. Ainsi, ces affiches sont sous les yeux des élèves dans toutes les séances « magistrales ». Ce choix apparaît comme partagé par les enseignants interrogés. Le Français est donc la discipline la plus représentée quantitativement mais aussi symboliquement.



Figure 25. Photos des murs A des classes « Classiques»

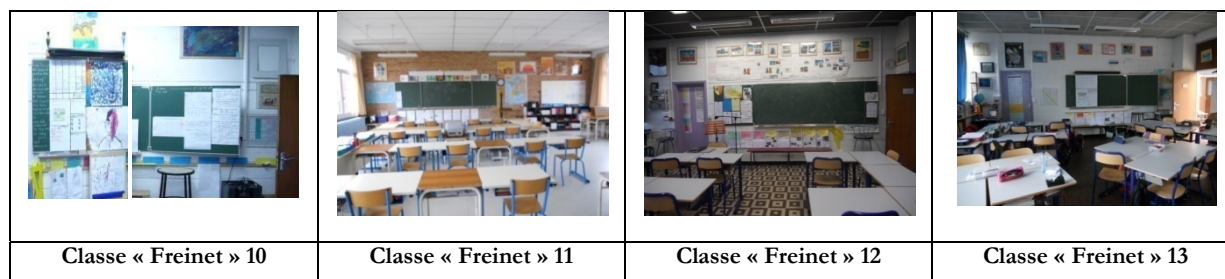


Figure 26. Photos des murs A des classes « Freinet »



Figure 27. Photos des murs A des classes « Montessori » et « Projet »

Ces documents présents sur le mur A ont un statut différent de ceux qui sont placés sur les autres murs car les élèves assis en disposition frontale les ont sous les yeux toute la journée. En outre, les autres disciplines mises en avant sur le mur A sont les Mathématiques et les Arts visuels. Les affiches non-disciplinaires sont majoritaires sur le mur B (111 affiches) puis les murs A (80) et C(65) et enfin D (38) et les salles annexes¹⁹⁰ (10). Elles sont donc très présentes.

Il apparaît donc qu'en plus de la quantité d'affiches dans les disciplines, les places attribuées aux affiches sur les murs des classes participent à la présentation des priorités disciplinaires des enseignants.

¹⁹⁰ Le plus souvent il s'agit de la porte à l'extérieur de la classe et des murs du palier juste devant la classe avec les documents à communiquer au personnel de cantine par exemple.

6 Les évolutions des univers des affiches

6.1 L'évolution du nombre des affiches

La notion de progression est centrale dans les situations d'enseignement apprentissages. Peu de travaux étudient l'évolution des pratiques enseignantes par exemple au cours d'une ou deux années scolaires¹⁹¹. Je convoque la notion de chronogenèse de façon méthodologique. Elle m'intéresse dans la mesure où elle renvoie à la production des savoirs dans la classe au fil de la temporalité didactique (Sensevy, 1998a). Je n'étudie pas exactement celle-ci mais plutôt la progression de la production des affiches, parfois support des savoirs. C'est l'enseignant qui gère le temps didactique, il assume la progression des savoirs, l'organisation chronologique des notions puisque c'est lui qui fait le choix de faire étudier telle notion après telle autre, de faire des rappels grâce aux affiches, d'évoquer telle notion pour étudier telle autre... Le temps est ici un des objets de la recherche. Afin d'étudier cette dimension, j'ai relevé les affiches de sept classes¹⁹² à deux reprises. Ces relevés ont été effectués dans un intervalle allant d'un à quatre mois.

Classes	1 ^{ère} observation	2 ^{de} observation	Intervalle
« Classique » 1	Novembre	Mars	4 mois
« Classique » 4	Décembre	Mars	3 mois
« Classique » 5	Octobre	Janvier	3 mois
« Classique » 6	Janvier	Mai	4 mois
« Classique » 7	Mars	Avril	1 mois
« Freinet » 10	Novembre	Janvier	2 mois
« Freinet » 11	Mars	Mai	2 mois

Tableau 9. Intervalles entre deux prises de données photographiques

¹⁹¹ Je peux pour exemple citer le travail de Catherine Souplet qui a étudié l'activité cognitivo-langagière des élèves dans les leçons d'Histoire sur une année scolaire. (Souplet, 2012)

¹⁹² Cinq classes « Classiques » (« Classique » 1, « Classique » 4, « Classique » 6, « Classique » 7 et « Classique » 8) et deux classes « Freinet » (« Freinet » 10 et « Freinet » 11).

CHAPITRE 4. L'ANALYSE DES UNIVERS DE L'ÉCRIT PAR LES AFFICHES

En observant les classes à deux reprises au cours de la même année scolaire, j'ai cherché à voir comment évoluaient les systèmes des affiches constitués par l'enseignant et ses élèves. Cependant, plusieurs contraintes externes sont venues contrecarrer ces précautions comme le départ en classe de découverte de la classe « Classique » 8 qui entraîne un intervalle d'un seul mois entre mes deux prises de données. Il existe donc des temporalités différentes de mes recueils de données.

Classes	1 ^{ère} observation	2 ^{de} observation	Evolution
« Classique» 1	158	190	+32
« Classique» 4	32	50	+18
« Classique» 5	51	75	+24
« Classique» 6	69	80	+11
« Classique» 7	169	215	+46
« Freinet» 10	131	136	+5
« Freinet» 11	65	78	+1
Moyennes	94	118	+19

Tableau 10. Evolution du nombre total d'affiches

L'analyse montre que tous les systèmes d'affiches des classes augmentent en termes de nombre durant l'année. Ceux des classes « Freinet » augmentent beaucoup moins que ceux des classes « Classiques », ils sont plus stables en nombre. On peut faire l'hypothèse que certaines affiches portent une charge affective pour les enseignants « Classiques », qui ont passé du temps à les élaborer, à faire des recherches sur Internet ou dans les manuels, voire à les installer et qui ne les retirent donc pas. Cela peut toucher les enseignants qui refusent de retirer une affiche qu'ils ont mis du temps à construire et à installer. Les affiches des classes « Freinet » qui sont majoritairement des productions des élèves augmentent moins en nombre car elles sont régulièrement remplacées : soit l'affiche est retirée et remplacée par une autre (comme les productions d'Arts visuels par exemple), soit les anciennes productions sont recouvertes par les plus récentes grâce à un système de crochets (comme pour les affiches d'exposés sous le tableau).

6.2 Quelles disciplines évoluent ?

Toutes les disciplines engendrent un changement de nombre ou de place sur les murs de la classe, mais elles ne le font pas toutes au même niveau. J'ai choisi de m'attarder sur les disciplines les plus variables. Les disciplines qui vivent le plus de changements dans les classes « Classiques » sont le Français, les Mathématiques et les Arts visuels.

Classes	1 ^{ère} observation	2 ^{nde} observation	Evolution
« Classique » 1	62	79	+17
« Classique » 4	7	13	+6
« Classique » 5	10	11	+1
« Classique » 6	34	34	+0
« Classique » 7	65	72	+7
« Freinet » 10	11	12	+1
« Freinet » 11	4	3	-1

Tableau 11. Evolution du nombre d'affiches de Français

En ce qui concerne la discipline Français, les classes « Classiques » ont un nombre d'affiches qui augmente. La classe « Classique » 1 se démarque des autres classes car son nombre d'affiches augmente plus fortement (+17). Les classes « Freinet » ont un nombre d'affiches de Français assez stable puisqu'il oscille entre +1 et -1 comme les classes « Classique » 5 et « Classique » 6 avec +1 et +0. Cette opposition « modifications » vs « stabilité » révèle deux configurations de l'évolution de la discipline scolaire Français.

Classes	1 ^{ère} observation	2 ^{nde} observation	Evolution
« Classique » 1	18	32	+14
« Classique » 4	4	7	+3
« Classique » 5	3	3	+0
« Classique » 6	13	14	+1
« Classique » 7	32	36	+4
« Freinet » 10	1	0	-1
« Freinet » 11	8	6	-2

Tableau 12. Evolution du nombre d'affiches de Mathématiques

Pour la discipline Mathématiques, je retrouve des traits comparables puisque la classe « Classique » 1 se démarque une nouvelle fois des autres classes car son nombre

CHAPITRE 4. L'ANALYSE DES UNIVERS DE L'ÉCRIT PAR LES AFFICHES

d'affiches augmente plus fortement (+14). Les classes « Freinet » ont un nombre d'affiches de Mathématiques assez stable puisqu'il oscille entre -1 et +1 comme les classes « Classique » 5 et « Classique » 6 avec +1 et +0.

Classes	1 ^{ère} observation	2 ^{de} observation	Evolution
« Classique » 1	47	45	-2
« Classique » 4	10	16	+6
« Classique » 5	18	20	+2
« Classique » 6	0	2	+2
« Classique » 7	18	39	+21
« Freinet » 10	61	65	+4
« Freinet » 11	38	47	+9

Tableau 13. Evolution du nombre d'affiches d'Arts visuels

Dans les classes « Freinet », ce sont les Arts visuels et tous les stockages d'affiches sous le tableau qui changent¹⁹³ le plus. Ces stockages touchent les disciplines Sciences, Histoire, Géographie et Mathématiques puisque chaque nouvelle création ou conférence d'élève y est affichée (ou plutôt stockée). Ici, la chronogenèse est soutenue par des élèves. C'est-à-dire que dans les classes « Freinet », le temps didactique est élaboré par l'enseignant avec ses élèves puisque comme je l'ai montré, l'enseignant ne se fie pas à une programmation mais aux « événements » de la classe et aux productions et recherches personnelles des élèves.

¹⁹³ Je ne compte pas toutes les affiches des liasses stockées sous le tableau. Je considère comme « affiche » la dernière production, celle qui est visible.

6.3 Le Français

	Grammaire	Production d'écrits	Littérature	Conjugaison	Oral	Orthographe	Ecriture	Vocabulaire
« Classique » 1	13/11 -2	0/0 --	0/0 --	47/47 =	0/0 --	0/0 --	1/1 =	0/0 --
« Classique » 4	2/5 +3	0/0 --	2/0 -2	1/8 +7	0/0 --	0/0 --	2/0 -2	0/0 --
« Classique » 5	2/4 +2	7/4 -3	1/0 -1	1/2 +1	0/0 --	0/0 --	0/0 --	0/0 --
« Classique » 6	27/27 =	1/1 =	1/1 =	0/0 --	0/0 --	5/5 =	0/0 --	0/0 --
« Classique » 7	31/31 =	2/2 =	1/1 =	31/38 +7	0/0 --	0/0 --	0/0 --	0/0 --
« Freinet » 10	0/0 --	10/11 +1	1/1 =	0/0 --	0/0 --	0/0 --	0/0 --	0/0 --
« Freinet 11 »	0/0 --	1/1 =	1/0 -1	0/0 --	1/1 =	1/1 =	0/0 --	0/0 --

Tableau 14. Evolution des sous-disciplines du Français

Pour les quatre tableaux suivants, les nombres d'affiches de mes deux relevés apparaissent dans chaque case. Les nombres mis en gras correspondent à des évolutions (-1 signifie qu'il y a une affiche de moins dans la sous-discipline). Le symbole = signifie qu'il n'y a pas d'évolution dans le nombre d'affiches. Le symbole -- signifie que la sous-discipline n'a pas d'affiches lors de mes deux prises de données.

La discipline Français évolue en nombre. Dans deux classes « Classiques » (« Classique » 4 et « Classique » 5), les affiches de Grammaire augmentent au fur et à mesure de l'année. Dans une classe (« Classique » 1) le nombre d'affiches de Grammaire

diminue très légèrement. La Grammaire¹⁹⁴ est donc une sous-discipline vouée à évoluer au cours d'une même année scolaire dans les classes « Classiques ». Une classe « Classique » fait exception (« Classique » 6) puisque le nombre d'affiches reste stable comme dans les classes « Freinet » dans lesquelles la Grammaire reste absente tout au long de l'année.

La sous-discipline Production d'écrits n'évolue que dans 2 classes, la classe « Classique » 5 et la classe « Freinet » 10. Je note que le nombre d'affiches diminue dans ces deux classes. La sous-discipline Conjugaison n'évolue que dans deux classes « Classiques » : la classe « Classique » 5 avec l'ajout d'une seule affiche et la classe « Classique » 7 avec l'ajout de 7 affiches. La sous-discipline Littérature n'évolue que dans la classe « Classique » 5 avec le retrait d'une seule affiche. La sous-discipline Ecriture n'évolue que dans la classe « Classique » 4 avec le retrait de 2 affiches.

Les sous-disciplines Oral, Orthographe et Vocabulaire n'évoluent dans aucune des classes « Classiques » comme « Freinet ». L'Oral et le Vocabulaire sont deux sous-disciplines totalement absentes de toutes les classes lors de mes deux prises de vue. Elles n'ont pas d'existence sur les murs ce qui montre une partition des contenus important en Français.

6.4 Les Mathématiques

La Numération est une sous-discipline qui varie dans 4 classes « Classique » sur 5 et 1 classe « Freinet » sur 2. Elle augmente d'une affiche à 10 affiches. Dans les 3 autres classes (2 classes « Classiques » et 1 classe « Freinet ») cette sous-discipline reste stable. La Géométrie évolue dans toutes les classes « Classiques » exceptée la classe « Classique » 7 où elle reste stable avec 14 affiches. Dans les classes « Classique » 4 et « Classique » 5, le nombre d'affiches de Géométrie diminue d'1 ou 2 supports. Dans les deux classes « Freinet », cette sous-discipline reste stable avec 0 et 3 supports. La sous-discipline Calcul

¹⁹⁴ Je considère que la Grammaire est consacrée à la phrase et ses constituants tandis que la Conjugaison est consacrée exclusivement aux verbes.

CHAPITRE 4. L'ANALYSE DES UNIVERS DE L'ÉCRIT PAR LES AFFICHES

varie en nombre dans 4 classes « Classiques » et 1 classe « Freinet ». Les enseignants en ajoutent dans 2 classes « Classique » et en retire dans les 2 autres classes. Dans la classe « Freinet », le nombre diminue d'une affiche.

Une sous-discipline ne varie pas dans le temps quelle que soit la classe, c'est la sous-discipline Problèmes qui reste absente de toutes les classes quel que soit le moment de l'année. Il n'y a pas ici de différences entre les pédagogies « Classique » et « Freinet ». Cette sous-discipline n'appartient donc à aucun des systèmes d'affiches de ces classes. La classe « Freinet » 10 est atypique car elle n'affiche aucun support de Mathématiques lors de mes deux temps d'observations.

La discipline Mathématiques est fortement soumise à évolution avec des degrés différents selon les sous-disciplines (le Calcul, la Numération et la Géométrie). La sous-discipline Problèmes, elle, reste absente toute l'année.

CHAPITRE 4. L'ANALYSE DES UNIVERS DE L'ÉCRIT PAR LES AFFICHES

	Numération	Géométrie	Calcul	Problèmes
« Classique » 1	$\frac{7}{17}$ +10	$\frac{10}{15}$ +5	$\frac{1}{0}$ -1	$\frac{0}{0}$ --
« Classique » 4	$\frac{1}{1}$ =	$\frac{3}{2}$ -1	$\frac{0}{4}$ +4	$\frac{0}{0}$ --
« Classique » 5	$\frac{2}{3}$ +1	$\frac{1}{0}$ -1	$\frac{0}{0}$ --	$\frac{0}{0}$ --
« Classique » 6	$\frac{10}{10}$ =	$\frac{2}{4}$ +2	$\frac{1}{0}$ -1	$\frac{0}{0}$ --
« Classique » 7	$\frac{17}{18}$ +1	$\frac{14}{14}$ =	$\frac{1}{4}$ +3	$\frac{0}{0}$ --
« Freinet » 10	$\frac{0}{0}$ --	$\frac{0}{0}$ --	$\frac{0}{0}$ --	$\frac{0}{0}$ --
« Freinet 11 »	$\frac{1}{2}$ +1	$\frac{3}{3}$ =	$\frac{3}{2}$ -1	$\frac{0}{0}$ --

Tableau 15. Evolution des sous-disciplines de Mathématiques

6.5 Les Arts Visuels

« Classique » 1	47/45 -2
« Classique » 4	16/10 -6
« Classique » 5	18/20 +2
« Classique » 6	0/2 +2
« Classique » 7	18/39 +21
« Freinet » 10	61/65 +4
« Freinet 11 »	38/47 +9

Tableau 16. Evolution des affiches d'Arts visuels

Dans toutes les classes, la discipline Arts visuels est soumise à évolution. Dans 3 classes « Classiques » sur 5, le nombre d'affiches d'Arts visuels augmente comme dans les deux classes « Freinet ». La classe « Classique » 7 est atypique car le nombre d'affiches augmente fortement (+21) par rapport aux autres classes (entre +2 et + 9).

Deux classes « Classiques » se démarquent de cette tendance car leur nombre d'affiches d'Arts visuels diminue (-2 dans la classe « Classique » 1 avec le retrait de 2 affiches de dessins géométriques et -6 dans la classe « Classique » 4 avec des projets complètement nouveaux).

Trois formes d'évolution se côtoient en ce qui concerne la discipline Arts visuels :

CHAPITRE 4. L'ANALYSE DES UNIVERS DE L'ÉCRIT PAR LES AFFICHES

- la très faible évolution des systèmes des affiches d'Arts visuels avec l'ajout ou le retrait de 2 supports dans les classes « Classique » 1, « Classique » 6 et « Classique » 7.
- l'augmentation du nombre d'affiches avec le remplacement presque complet des productions d'élèves. Cette forme d'évolution concerne les classes « Freinet » et la classe « Classique » 4.
- A cela, s'ajoute une troisième posture, celle de la classe « Classique » 8 avec l'augmentation du nombre d'affiches par ajout de productions suite à de nouveaux projets

6.6 Les affiches non disciplinaires

Les affiches non disciplinaires sont les affiches que je ne peux pas indexer à une discipline. Il s'agit de celles qui n'appartiennent pas à la catégorie des affiches à fonction didactique. Elles peuvent être à fonction administrative (sécurité, identité des élèves, organisation de l'école) ou à fonction d'appropriation de la classe.

« Classique » 1	21/22 +1
« Classique » 4	1/16 +15
« Classique » 5	14/39 +25
« Classique » 6	16/18 +2
« Classique » 7	33/34 +1
« Freinet » 10	13/15 +2
« Freinet 11 »	3/8 +5

Tableau 17. Evolution des affiches non disciplinaires

Toutes les classes voient leur nombre d'affiches non disciplinaires augmenter au cours de l'année scolaire. Cette catégorie d'affiches n'est donc pas clivante. C'est dans les classes « Classique » 4 et « Classique » 5 qu'elles augmentent le plus.

6.7 Quelles affiches évoluent ? Quelles sont les différentes formes d'évolution ?

Sur une année scolaire, certaines affiches sont plus soumises que d'autres à évolution dans les classes observées. Ces affiches « évolutives » sont contrastées selon les pédagogies. Dans les classes « Classiques » c'est la sous-discipline Conjugaison qui évolue le plus avec l'ajout d'affiches. Dans les classes « Freinet », ce sont les disciplines Histoire,

Géographie et Sciences (réunies sous l'appellation « Etude du milieu » en pédagogie Freinet) qui sont le plus soumises aux changements. Plusieurs supports sont ajoutés à chacune de mes visites dans les classes, au fur et à mesure de leur production par les élèves. La première forme d'évolution est donc l'ajout de supports.

Une deuxième forme d'évolution est constituée par les adaptations successives de la même affiche. Cela concerne essentiellement les frises historiques des classes. Les enseignants ont tous la volonté de la faire évoluer. Cependant, tous ne le font pas. Cette affiche spécifique est à l'origine d'une tension pour les enseignants entre ce qui est planifié, ce qui est improvisé et ce qui est réalisé.

6.8 Des systèmes d'affiches étendus

François Loyer (1993 : 14), repris par Marie-Claude Derouet-Besson dans « les Murs de l'école » (1998 : 28), précise que « longtemps, l'école n'était pas un lieu, mais une pratique ». Cela montre que le terme école a plusieurs sens. Il peut désigner une manière de faire ou un lieu spécifique lié à la transmission du savoir.

Dans l'expression « salle de classe », c'est la fonction de la salle qui est mise en avant¹⁹⁵, c'est la salle qui sert à faire la classe, qui sert aux enseignements et aux apprentissages. Mais la salle de classe n'est plus le lieu unique dédié aux enseignants et aux élèves. Marie-Claude Derouet-Besson (2005) précise que « si les salles de classe restent prédominantes [...] des lieux de plus en plus nombreux et diversifiés se développent à côté d'elles. » (2005 : 4). En effet, de nombreuses salles dédiées à différentes activités ont vu le jour dans les écoles (salle informatique, salle d'arts plastiques, bibliothèque...) et les évolutions dans les systèmes d'affiche des classes sont également visibles dans ces espaces et salles annexes. Ainsi, de nombreux enseignants de mon enquête utilisent par exemple les paliers, les escaliers, la salle informatique, le couloir ou la porte extérieure. Cela concerne deux classes « Classiques », deux classes « Freinet » et la classe à pédagogie de « Projet ».

¹⁹⁵ Comme dans les expressions « salle des fêtes », « salle de sport » ou « salle de bain ».

CHAPITRE 4. L'ANALYSE DES UNIVERS DE L'ÉCRIT PAR LES AFFICHES

La classe « Classique » 6 s'étend dans deux espaces : le palier devant la classe et le hall de l'école au rez-de-chaussée. Le palier contient quarante-cinq affiches d'Arts visuels et le hall vingt-six affiches d'Arts visuels. La classe « Classique » 8 n'avait pas d'affiches hors de la classe lors de ma première visite. Lors de la seconde prise de données, l'enseignant a investi la salle informatique avec douze affiches parmi une vingtaine issues de plusieurs classes : onze affiches de Géographie, d'Histoire et Sciences et une affiche d'Arts visuels issue d'une production collective. Cette prise d'espace ayant eu lieu après notre première visite est peut être liée à nos échanges sur les affiches. La classe « Projet » est étendue sur le palier qui contient quinze affiches toutes dédiées à l'Education civique en lien avec les élections des délégués de la classe. La classe « Freinet » 10 utilise également deux espaces : le palier et les couloirs de l'école : le palier est essentiellement utilisé pour stocker des affiches d'Histoire (36), des exposés réalisés par les élèves et les couloirs servent à mettre en valeur les productions d'Arts visuels encadrées (une cinquantaine). La classe « Freinet » 11 présente quatre affiches sur le palier lors de ma première observation : une affiche d'Arts visuels, deux listes servant au personnel de cantine et une affiche pour annoncer la tenue du Congrès « Freinet ». Elle en présente sept lors de la seconde : trois productions plastiques ont été ajoutées. Les disciplines affichées hors de la classe sont donc essentiellement les Arts visuels (127), l'Histoire (40) et l'Education civique (15). Le Français et les Mathématiques, bien présentes dans les classes sont des disciplines complètement absentes des salles annexes.

Si plusieurs types de salles sont investies par les enseignants : la salle informatique, le palier, les couloirs ; c'est le palier qui est le plus souvent utilisé. Je fais l'hypothèse que c'est parce que c'est l'espace le plus proche de la classe mais aussi et surtout parce que c'est celui qui est le plus « visité » et donc visible, par les autres élèves, par les parents, par les autres enseignants et par toutes les autres personnes intervenants dans l'école. On voit une nouvelle fois ici apparaître une question déterminante dans la pratique d'affichage, celle du destinataire. L'identification du destinataire est ambiguë car celui-ci peut être multiple : les parents, les élèves, l'enseignant, les autres collègues, l'inspecteur...

Conclusion du Chapitre 4

L'analyse des univers des affiches des classes met au jour de nombreuses différences entre les pédagogies étudiées. Si ce n'est pas le nombre d'affiches (qui varie indifféremment d'une pédagogie à l'autre), c'est plutôt la répartition disciplinaire qui fait la différence entre les classes « Classiques » (avec une majorité d'affiches disciplinaire et une hiérarchisation liée à la répartition des horaires) et les classes alternatives observées : « Freinet » (avec une majorité d'affiches organisationnelles et une hiérarchisation liées aux modes de production des affiches), « Montessori » (avec une majorité d'affiches d'Arts visuels ayant pour source l'enseignant) ou « Projet » (avec une majorité d'affiches d'Education civique liées à un projet). Ces différentes hiérarchisations des disciplines sont confirmées par les places de celles-ci sur les murs et les évolutions auxquelles sont soumis les univers des affiches, les modes d'organisation des disciplines et les contenus affichés.

CHAPITRE 5. LES UNIVERS DES AFFICHES DANS LES CLASSES

Les affiches d'une classe sont porteuses de choix idéologiques qui formalisent les disciplines par la sélection de contenus, le choix d'organisation, la manière dont elles sont nommées ou encore leur place dans la classe. Elles sont ici étudiées pour identifier les variations et les points communs des différentes pédagogies et répondre particulièrement au questionnement sur l'image des disciplines. D'une certaine manière, les salles de classe sont une sorte de territoire (au sens géographique) ou de scène (au sens artistique) et les affiches permettent d'entrer dans le monde ou dans la scène de la classe. Ces scènes sont-elles différentes selon les pédagogies? Ont-elles des points communs ?

1 Des disciplines organisées en sous-disciplines

1.1.1 Le Français

Je me suis d'abord intéressée aux deux disciplines les plus importantes quantitativement dans les classes observées, le Français et les Mathématiques, afin d'étudier leurs modes d'organisation et leurs sous-disciplines les plus affichées. J'ai cherché à voir quelles formes différentes prennent ces disciplines selon les pratiques des enseignants.

CHAPITRE 5. LES UNIVERS DES AFFICHES DANS LES CLASSES

	Grammaire	Production d'écrits	Littérature	Conjugaison	Oral	Orthographe	Ecriture	Vocabulaire
Classe « Classique » 6	79%	3%	3%	-	-	15%	-	-
Classe « Classique » 2	57%	-	21%	14%	-	7%	-	-
Classe « Classique » 3	84%	-	-	16%	-	-	-	-
Classe « Classique » 1	14%	-	25%	59%	-	-	1%	-
Classe « Classique » 8	14%	14%	43%	29%	-	-	-	-
Classe « Classique » 7	48%	3%	2%	48%	-	-	-	-
Classe « Classique » 4	29%	-	29%	14%	-	-	29%	-
Classe « Classique » 5	18%	64%	9%	9%	-	-	-	-
Classe « Freinet » 10	-	92%	8%	-	-	-	-	-
Classe « Freinet » 13	15%	54%	8%	-	15%	8%	-	-
Classe « Freinet » 12	43%	14%	-	-	43%	-	-	-
Classe « Freinet » 11	-	25%	25%	-	25%	25%	-	-
Classe « Projet »	-	9%	36%	-	55%	-	-	-
Classe « Montessori »	23%	-	69%	-	-	8%	-	-

Tableau 18. Sous-disciplines du Français

Les sous-disciplines du Français les plus représentées par les affichages sont, dans l'ordre, la Grammaire (30%¹⁹⁶), la Production d'écrits (20%), la Littérature (20%), la Conjugaison (14%), l'Oral (10%), l'Orthographe (4%) et l'Ecriture¹⁹⁷ (2%). J'ai différencié la Grammaire de la Conjugaison. La Grammaire étant consacrée à la phrase et ses constituants ; la Conjugaison étant consacrée exclusivement aux verbes. La Production d'écrits regroupe toutes les activités de mise en texte qui peuvent être proposés sur des temps courts (écriture du début d'un chapitre d'un livre lu) ou longs (écriture d'une nouvelle). L'écriture est une sous discipline du français qui comprend les exercices de copie et de calligraphie. L'Oral concerne toutes les activités où les élèves sont invités à prendre la parole : les présentations de travail, les scénettes de théâtre ou encore les récitations de poésie par exemple. Jean-François Halté (1989) fait le constat que l'écriture

¹⁹⁶ Les résultats sont exprimés en pourcentage de la totalité des affiches de Français photographiées dans les quatorze classes de mon étude. En effet, j'ai été amenée à observer plusieurs classes à deux reprises mais j'ai choisi de n'utiliser ici que le premier relevé à chaque fois afin de ne pas fausser mes résultats.

¹⁹⁷ Je distingue la Production d'écrits de l'Ecriture qui s'attache à l'enseignement de la graphie.

est à apprendre mais n'est pas enseignée. Les sous-systèmes (lexique, orthographe, vocabulaire) sont enseignés mais pas l'écriture. Les enseignants font le pari qu'enseigner les modèles de produit permettra la réussite des productions mais cela ne suffit pas. De plus, les enseignants enseignent principalement des pratiques d'écriture référées à la littérature et non à d'autres disciplines, or être scripteur n'est pas la même chose qu'être écrivain.

Je n'ai relevé aucune affiche de Vocabulaire¹⁹⁸. La sous-discipline Vocabulaire serait enseignée plutôt de manière transversale¹⁹⁹ et apparaîtrait donc dans les différentes affiches de toutes les disciplines. Il me semble que c'est le cas dans les affiches de Géométrie par exemple avec le vocabulaire comme « vertical », « horizontal », « parallèles », « angle droit » ou les affiches de Sciences avec le vocabulaire des os du corps humain ou les termes spécifiques comme « mammifère », « ovipare » etc.

¹⁹⁸ J'ai relevé cependant un travail spécifique sur le vocabulaire policier dans la classe « Classique» 2 que j'ai indexé à la sous-discipline Littérature car elle fait partie d'un ensemble d'affiches sur ce thème.

¹⁹⁹ Elizabeth Calaque (2004) fait remarquer que les variations d'usage des enseignants entre lexique et vocabulaire font apparaître une certaine confusion. On peut définir le Lexique, « ensemble des mots de la langue » (Calaque, 2004 : 1) et le Vocabulaire, « portion de lexique employée habituellement par tel ou tel locuteur, par tel auteur dans telle œuvre, par les spécialistes et telles spécialités. » (Picoche, 1993 : 22). A l'école, le lexique ne fait pas l'objet d'un apprentissage systématique mais est plutôt considéré comme transversal à plusieurs disciplines. Son enseignement reste morcelé et peu productif (Calaque, 2004 : 1).

1.1.1.1 Le Français dans les Programmes

Programmes 2002	Programmes 2008	Progressions 2008
Langue française – Education littéraire et humaine	Français	Français
Littérature : Dire Lire Ecrire	Lecture écriture : Lecture Littérature Rédaction	Lecture-écriture : Lecture Littérature Ecriture Rédaction Vocabulaire Grammaire Orthographe
Observation réfléchie de la langue française : Grammaire Conjugaison Orthographe Vocabulaire	Etude de la langue française : Vocabulaire Grammaire Orthographe	
-	Langage oral	Langage oral

Tableau 19. Modes d'organisations de la discipline Français dans les Programmes

A la lecture de ce tableau reprenant les différents modes d'organisation dans les Programmes, je propose plusieurs remarques. Le premier constat est que dans les Programmes du cycle des approfondissements de l'école élémentaire de 2002²⁰⁰ les rédacteurs des programmes ont fait le choix d'abandonner l'étiquette « Français » pour créer des « domaines ». Ainsi la « Maîtrise du langage et de la langue française » est d'abord un « domaine transversal » puis le Français est repris comme sous-domaine de la « Langue française, éducation littéraire et humaine ». Il est divisé entre « Littérature (Dire, Lire, Écrire) » et « Observation réfléchie de la langue française (Grammaire, Conjugaison, Orthographe, Vocabulaire) ». Les Programmes de l'école primaire ont été modifiés en juin 2008 pendant ma recherche. Ainsi, en ce qui concerne le cycle des approfondissements, la discipline a retrouvé la dénomination « Français » et est divisée en trois parties : « Langage oral », « Lecture, écriture » et « Étude de la langue française ». Ce dernier domaine est lui-même divisé en trois sous-disciplines qui sont le « Vocabulaire », la « Grammaire » et « l'Orthographe ». Tout ce qui concerne le verbe est englobé dans la « Grammaire ». Cela m'amène à insister sur le fait que les disciplines comme le « Français » sont l'objet de

²⁰⁰ Les Nouveaux Programmes (2002) *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, CNDP/XO Editions, p.286.

constructions et qu'elles sont prescrites par les textes mais que je cherche à saisir ce qu'elles sont dans les pratiques.

Le second constat est que dans les progressions associées aux Programmes 2008, toutes les sous-disciplines sont listées au même échelon. Elles sont donc placées sur le même plan. Les découpages institutionnels varient, les regroupements sont différents dans les Programmes 2002 et 2008. Dans les progressions associées aux Programmes 2008, toutes les sous-disciplines sont listées au même échelon, sur le même plan. Les différents Programmes proposent en fait des systèmes disciplinaires différents qui influencent les pratiques.

Par exemple, l'image de la discipline Français dans les classes « Classiques » est liée directement aux découpages institutionnels traditionnels tandis que ceux proposés dans les autres pédagogies s'en éloignent. Les différents cadres pédagogiques font vivre de manière différente la discipline Français et j'ai pu distinguer deux postures. La première est celle qui consiste à respecter les découpages institutionnels dans la présentation des sous-disciplines. Cette organisation des disciplines en sous-disciplines montre le souci des enseignants de disjoindre les domaines disciplinaires. Cela peut être par tradition scolaire ou dans le but de faciliter les représentations des élèves. Elle est partagée par 8 classes sur 19 (les 8 classes « Classiques »). La seconde posture observée est d'afficher des productions d'élèves et moins de sous-disciplines de Français, cette posture est celle des enseignants des classes « Freinet ». Ils ont fait le choix de rassembler plutôt les aides didactiques dans un porte-vues, selon eux, elles ne serviraient pas autant en étant sur les murs de leurs classes. Cette dimension est d'ailleurs partagée par les classes « Projet » 5 et « Montessori » 14 ce qui laisse supposer que les pédagogies alternatives se caractérisent notamment par la spécificité de la configuration disciplinaire du Français.

1.1.1.2 L'organisation du Français dans les classes « Classiques »

Les sous-disciplines les plus représentées dans les classes « Classiques » sont la Grammaire (43%), la Conjugaison (24%), la Littérature (17%), la Production d'écrits (11%), l'Écriture (4%), l'Orthographe (3%). Aucun support d'Oral ou de Vocabulaire ne sont affichés. Je peux donc supposer qu'à l'intérieur de la discipline Français ce sont la

CHAPITRE 5. LES UNIVERS DES AFFICHES DANS LES CLASSES

Grammaire et la Conjugaison qui sont les sous-disciplines prioritaires pour ces enseignants. D'autre part, ces sous-disciplines sont aussi les plus affichables car les contenus sont, soit organisés en listes, soit très visuels avec des copies de première de couverture (pour la Littérature).

	Grammaire	Production d'écrits	Littérature	Conjugaison	Oral	Orthographe	Ecriture	Vocabulaire	Caractéristiques disciplinaires des classes
Classe « Classique » 6	79%	3%	3%	-	-	15%	-	-	Grammaire
Classe « Classique » 2	57%	-	21%	14%	-	7%	-	-	Grammaire
Classe « Classique » 3	84%	-	-	16%	-	-	-	-	Grammaire
Classe « Classique » 1	14%	-	25%	59%	-	-	1%	-	Conjugaison
Classe « Classique » 8	14%	14%	43%	29%	-	-	-	-	Conjugaison
Classe « Classique » 7	48%	3%	2%	48%	-	-	-	-	Gramm.-Conjug.
Classe « Classique » 4	29%	-	29%	14%	-	-	29%	-	Gramm.-Litt.-Ecrit.
Classe « Classique » 5	18%	64%	9%	9%	-	-	-	-	Production d'écrits
Pourcentage global	43%	11%	17%	24%	0%	3%	4%	0%	

Tableau 20. Sous-disciplines du Français dans les classes « Classiques »

Les pourcentages que j'ai mis en évidence dans ce tableau me semblent converger vers des proximités de disciplines prégnantes entre les classes « Classiques ». Ainsi, je distingue trois blocs : un bloc de classes organisé autour de la Grammaire, un bloc de classes organisé autour de la Conjugaison, un bloc « partagé » entre plusieurs disciplines réparties également (Grammaire-Conjugaison et Grammaire-Littérature-Ecriture). Une classe se distingue en mettant largement en avant la Production d'écrits.

Les modes d'organisation de la discipline Français dans les classes « Classiques » semblent être en relation forte avec les découpages institutionnels traditionnels en sous-disciplines. La prégnance de la sous-discipline Grammaire peut être expliquée par le fait que la Grammaire a été « historiquement créée par l'école elle-même, dans l'école et pour l'école » (Chervel, 1988 : 66). Il s'agit de la thèse d'André Chervel qui explique la constitution de la grammaire scolaire comme discipline « mise au point et enseignée pour servir d'auxiliaire à l'enseignement de l'orthographe, qui est sa seule finalité réelle, elle n'a

pas tardé à être prise elle-même pour une des finalités de l'enseignement, dès le Second Empire » (Chervel, 1988 : 79). J'avance une autre hypothèse pour expliquer la prégnance de cette sous-discipline, celle de son *affichabilité*. Puisqu'elle est essentiellement représentée par des listes et des tableaux, elle serait facilement affichable. Le plus souvent, les verbes avec les terminaisons, rangés par temps de conjugaison, sont listés dans des tableaux en grand format. Les enseignants n'ont pas à fournir de transformations spécifiques à la présentation de ces contenus par rapport à celle qu'ils proposent dans les cahiers ou qu'ils consultent dans les manuels.

La discipline Français dans les classes « Classiques » peut être modalisée par la hiérarchisation des sous-disciplines qui la composent.

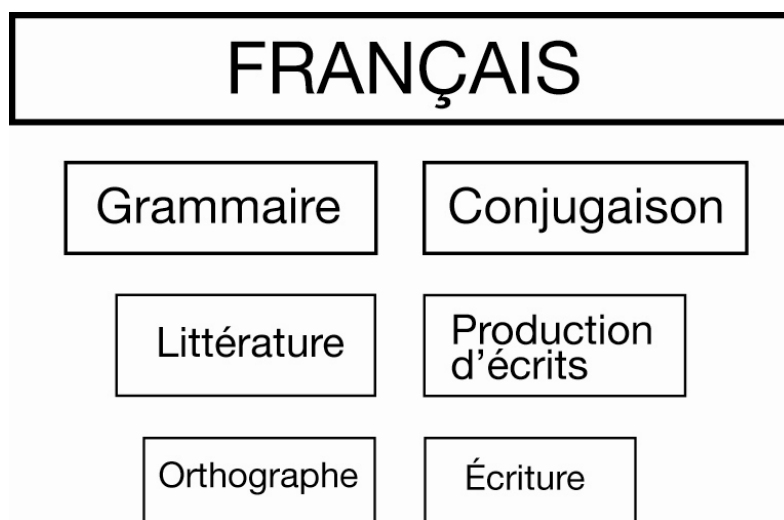


Figure 28. Modélisation de l'organisation de la discipline Français dans les classes « Classiques »

Il me semble intéressant de noter que cette organisation est en adéquation avec les supports que j'ai relevés dans les cases des élèves lors de mes temps d'observation dans les classes. Ainsi, les cahiers et classeurs « outils » ou « de leçons » sont divisés en sous-disciplines, soit par un code couleur (qui n'est jamais repris sur les affiches), soit par la mention de la sous-discipline sur le document avec « Orthographe : les pluriels en –aux » par exemple.

1.1.1.3 L'organisation du Français dans les classes « Freinet »

Dans les classes « Freinet » c'est la Production d'écrits qui arrive en tête (46%) puis l'Oral (21%), la Grammaire (15%), la Littérature (10%) et l'Orthographe (8%). Là non plus je n'ai pas relevé d'affiches de Vocabulaire. Contrairement aux classes « Classiques », je n'ai pas relevé non plus d'affiches d'Ecriture ni de Conjugaison. Pourtant, la Conjugaison par exemple semble être une discipline bénéficiant d'un grand degré d'*affichabilité*. Il s'agit donc bien là d'un choix (conscient ou non²⁰¹) des enseignants Freinet.

	Grammaire	Production d'écrits	Littérature	Conjugaison	Oral	Orthographe	Ecriture	Vocabulaire	Caractéristiques disciplinaires des classes
Classe « Freinet » 10	-	92%	8%	-	-	-	-	-	Production d'écrits
Classe « Freinet » 13	15%	54%	8%	-	15%	8%	-	-	Production d'écrits
Classe « Freinet » 12	43%	14%	-	-	43%	-	-	-	Oral
Classe « Freinet » 11	-	25%	25%	-	25%	25%	-	-	Prod. d'écrits-Litt.-Oral-Orth.
Pourcentage global	15%	46%	10%	0%	21%	8%	0%	0%	

Tableau 21. Sous-disciplines du Français dans les classes « Freinet »

Les pourcentages que j'ai mis en évidence dans ce tableau me semblent concourir à des proximités de disciplines prégnantes entre les classes « Freinet » avec une convergence sur la sous-disciplines Production d'écrits. Les affiches concernant la sous-discipline Oral

²⁰¹ Ce choix de ne pas afficher de Conjugaison semble bien conscient pour ces enseignants. L'enseignant de la classe Freinet 11 (36) : « moi quand j'ai commencé je faisais comme tout le monde je voyais que dans les classes des collègues il y avait des beaux panneaux avec des points de grammaire de la numération des choses comme ça donc je faisais pareil en pensant que c'était très très utile et que les gamins pouvaient s'y référer // et puis en fait en les observant je me suis aperçu que ça changeait rien dans leur travail et que même s'ils avaient sous le nez les règles qu'ils avaient apprises par exemple ça les empêchait pas de faire les fautes donc il y avait un truc très très surprenant et puis en discutant comme ça avec des collègues du mouvement Freinet et même d'autres alors il y avait des discours un peu différents et qui étaient étranges des collègues assez traditionnels qui disaient ben oui mais les gamins ne regardent jamais mais quand l'inspecteur vient dans la classe il trouve que c'est joli que je fais des beaux panneaux/bon/ et puis y en a d'autres qui disaient moi **j'en ai plus parce que de toute façon les gamins les regardent pas** et donc ce dernier argument correspondait un peu à ce que moi j'observais donc au bout d'un moment j'ai arrêté de faire ça **et je me suis servi de mes murs davantage pour mettre en valeur les productions des enfants** voilà »

sont par exemple le relevé des présentations (« Freinet » 11), des affiches d'activités pour le théâtre (« Freinet » 12 et « Freinet » 13),

La discipline Français dans les classes « Freinet » peut être modélisée par la prédominance de l'activité production d'écrits sur les autres sous-disciplines.

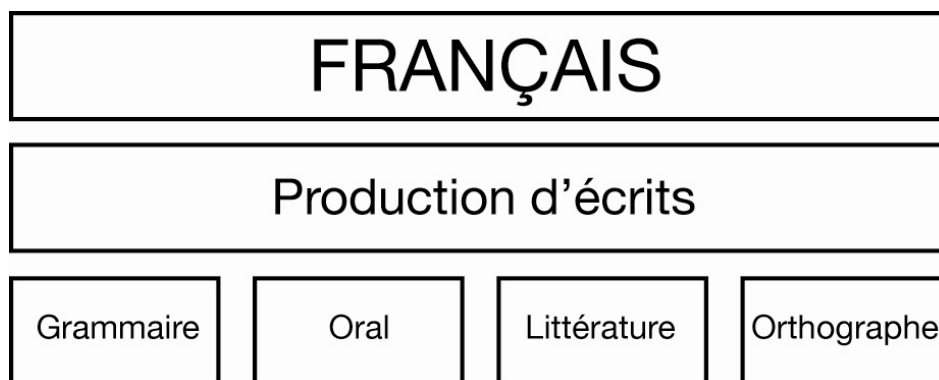


Figure 29. Modélisation de l'organisation de la discipline Français dans les classes « Classiques »

Dans les classes « Freinet », les liens entre l'organisation des disciplines dans les affiches et celles présentées dans les supports des élèves n'est pas transparente. En effet, les outils des élèves ne relèvent pas du même agencement. Ils disposent d'un « cahier d'écrivain » ou « cahier d'œuvres » dans lequel sont reproduits tous leurs textes, leurs créations mathématiques, leurs exposés et leurs œuvres d'art. À côté de cet outil qui rassemble tous les supports d'expression, les élèves ont des outils plus disciplinaires : un porte-vues d'« Etude du milieu », un porte-vues « Outils ». Dans leur porte-vues d'« Etude du milieu » sont regroupés les exposés de tous les élèves dans leur ordre de présentation à la classe. Ils ne sont donc pas indexés disciplinairement. Dans le porte-vues « Outils », sont classées toutes les traces écrites (les leçons) de Français et de Mathématiques. Ils sont indexés disciplinairement grâce au sommaire présent au début du porte-vues.

1.1.1.4 L'organisation du Français dans les classes « Projet » et « Montessori »

	Grammaire	Production d'écrits	Littérature	Conjugaison	Oral	Orthographe	Ecriture	Vocabulaire	Caractéristiques disciplinaires des classes
Classe « Projet »	-	9%	36%	-	55%	-	-	-	Oral
Classe « Montessori »	23%	-	69%	-	-	8%	-	-	Littérature

Tableau 22. Sous-disciplines du Français dans les classes « Projet » et « Montessori »

Les classes « Projet » et « Montessori » sont atypiques puisque la discipline Français est bâtie autour de seulement trois sous-disciplines affichées. En ce qui concerne la classe « Montessori », c'est la Littérature (69%) puis la Grammaire (23%) et enfin l'Orthographe (8%) qui prédominent. Ces deux classes ont donc des configurations de la discipline Français particulières liées à leurs pédagogies.

Les trois sous-disciplines les plus visibles sont l'Oral (55%), la Littérature (36%) et la Production d'écrits (9%) pour la classe « Projet ». La prédominance de ces sous-disciplines dans la Pédagogie de Projet est d'ailleurs affirmée dans les écrits de Francis Ruellan²⁰². Les sous-disciplines les plus affichées dans la classe semblent être en accord avec les sous-disciplines les plus travaillées par les élèves.

L'organisation des disciplines dans les affiches et celle des cahiers pour ces deux pédagogies ne sont pas parallèles. Ce ne sont pas ces trois sous-disciplines qui sont prégnantes dans les cahiers. Leur organisation est plus traditionnelle avec la Grammaire, la Conjugaison, l'Orthographe comme subdivision.

²⁰² Voir par exemple le n°23 de *Spirale* : Ruellan Francis, 1999, Un mode de travail didactique pour l'« enseignement » de compétences en production d'écrit, *Spirale* n°23 : 53-73.

1.1.1.5 La Littérature, une sous-discipline organisée par thèmes

Programmes 2002	Programmes 2008 ²⁰³
Littérature (dire, lire, écrire)	Littérature
Lecture des textes de la littérature de jeunesse	Lire des textes de la littérature de jeunesse
Dire les textes	Interpréter les textes
Ecrire à partir de la littérature	-
Ateliers de lecture	-

Tableau 23. La sous-discipline Littérature dans les textes officiels

La Littérature est une sous-discipline représentant en moyenne 20% des affiches de Français dans toutes les classes. Les affiches de cette sous-discipline sont regroupées autour de différents projets d'écriture dans les classes « Classiques » observées : la presse (avec par exemple un projet issu de la 19^{ème} semaine de la presse et des médias dans l'école), le genre policier (avec l'écriture de la fin d'une nouvelle policière « Les doigts rouges » et un travail spécifique sur le vocabulaire policier), les contes (avec des affiches sur les contes étudiés), les expressions imagées (avec un travail mêlant écriture et arts visuels²⁰⁴) ou encore un rallye lecture²⁰⁵ par exemple. Ces projets d'écriture sont proposés à toute la classe, à tous les élèves dans un même temps d'enseignement-apprentissages.

Dans les autres pédagogies, « Freinet », « Montessori » et « Projet », la sous-discipline Littérature n'est pas constituée autour de projets d'écriture collectifs. Dans la classe Montessori, les affiches de Littérature sont essentiellement des affiches proposées par des éditeurs pour la jeunesse, présentant un ouvrage de la collection. On peut s'étonner de retrouver ces supports publicitaires au sein même de la classe. Les deux

²⁰³ Dans les Programmes de 2002, les contenus de la sous-discipline Littérature ne sont pas listés. Je les ai donc reconstitués à partir du descriptif p.21.

²⁰⁴ J'ai choisi d'indexer ces 13 affiches à la sous-discipline Littérature car elles sont le produit d'un travail long autour de la lecture de nouvelles.

²⁰⁵ Le Rallye Lecture proposé dans cette classe permet de faire lire aux élèves en un temps restreint un grand nombre d'ouvrages. Il permet, selon l'enseignant, par le choix des livres proposés de faire découvrir une palette élargie de genres littéraires différents que les élèves ne choisiraient pas d'eux-mêmes en bibliothèque. Il aurait surtout pour but de valoriser la lecture et de faire prendre conscience aux élèves de leurs compétences en lecture. Selon l'enseignant, il en résulte une véritable dynamique de lecture, les élèves s'appropriant la bibliothèque de classe pour le reste de l'année, soit pour découvrir de nouveaux ouvrages, soit pour relire des livres du rallye.

autres affiches sont des exposés produits par les élèves sur des auteurs (Verlaine et La Fontaine). Ces affiches sont placées à l'extérieur de la classe, sur le palier, ce qui leur confère un statut spécifique par rapport aux autres affiches des autres disciplines qui sont dans les classes.

Dans la classe « Projet », les affiches de Littérature, au nombre de deux, sont la liste des livres empruntés et la liste des livres à présenter. C'est donc bien ici l'activité de lecture qui est mise en avant par l'enseignant.

Dans les classes « Freinet », très peu d'affiches de Littérature sont présentes avec dans une classe (« Freinet » 11), le relevé des fiches de lecture et, dans une autre (« Freinet » 12), l'affiche d'un outil à destination de l'enseignant et des élèves : le sommaire du « passeur de culture ». Il s'agit du sommaire d'un CD-Rom élaboré par des enseignants « Freinet » proposant différents thèmes contenant chacun des textes d'enfants, des textes d'auteurs, des peintures d'enfants, d'adultes, des œuvres musicales, des photographies, du vocabulaire avec une quarantaine d'objets dans chaque rubrique. Le rôle de l'enseignant étant de proposer un autre texte, un tableau, une sculpture parlant du même thème ou rappelant la même forme que la production de l'enfant et faisant partie du patrimoine culturel de l'humanité. Cette pratique, basée sur le principe d'une réponse qui fasse écho à la création de l'enfant, a pour but de développer une culture dans la classe et de maintenir les élèves dans une dynamique de création dans tous les domaines.

On voit à travers les affiches se dessiner trois images très contrastées de la sous-discipline Littérature : projets d'écriture, lecture personnelle des élèves, statut d'auteur-créateur donné à l'élève.

1.1.1.6 La Conjugaison en Français

1.1.1.6.1 La Conjugaison dans les textes officiels

Comme je l'ai montré, les disciplines Français et Mathématiques sont organisées en sous-disciplines dans la majorité des classes observées. Je me suis intéressée à une composante du noyau dur de la discipline Français : la Conjugaison et plus particulièrement aux temps de Conjugaison.

La Conjugaison est une des sous-disciplines du Français présente dans les affiches des classes observées. Dans les Programmes 2002²⁰⁶, les compétences et les connaissances attendues en Conjugaison au CM1 et au CM2 sont « conjuguer aux temps déjà étudiés ainsi qu'à l'indicatif passé simple, au passé composé, à l'impératif présent, à l'indicatif futur antérieur, plus-que-parfait, conditionnel présent, au participe présent et passé les verbes déjà étudiés; conjuguer des verbes non étudiés en appliquant les règles apprises. » Les temps à connaître sont donc au nombre de onze au CM2.

1.1.1.6.2 La situation spatiale de la Conjugaison

Les affiches de Conjugaison présentes uniquement dans les classes « Classiques » sont majoritairement placées sur le mur D²⁰⁷ (avec 78 supports) et sur le mur A (13 supports). Le mur B présente également quelques supports (6 affiches) tandis que le mur C n'en comporte aucun. Les affiches de Conjugaison sont mises en exergue par leur situation dans l'espace de la classe.

1.1.1.6.3 Quels contenus ? Quelles organisations ?

Les affiches relevées concernent essentiellement le présent dans les classes « Classique » 2, « Classique » 4 et « Classique » 5. Dans la classe « Classique » 3, en plus du présent une affiche traite de l'imparfait. Dans la classe « Classique » 8, les affiches de conjugaison concernent le présent et le passé composé. Enfin, dans la classe « Classique » 1 et la classe « Classique » 7 l'affichage de Conjugaison concerne quatre temps : l'imparfait, le passé composé, le présent et le futur. Les classes « Freinet » 10, « Freinet » 11, « Freinet » 12, « Freinet » 13, « Montessori » et « Projet » ne contiennent pas d'affiches sur les temps de conjugaison.

Ces affiches ne sont pas organisées de la même manière. Sur le plan matériel, je peux d'abord distinguer les différentes formes et les différentes sortes de supports à l'aide du critère de la forme (C8). Ainsi, dans la classe « Classique » 3 la Conjugaison est affichée

²⁰⁶ Bulletin officiel n°3 du 19 juin 2008, p.36.

²⁰⁷ Le mur A est le mur sur lequel il y a le tableau, le mur B est celui à droite du tableau, le mur C est le mur du fond en face du tableau et le mur D est le mur à gauche du tableau.

CHAPITRE 5. LES UNIVERS DES AFFICHES DANS LES CLASSES

sur des feuilles de couleur (jaune pour l'imparfait, vert pour le présent et rouge pour le futur) tandis que dans les autres classes les affiches sont blanches. D'autre part, je peux noter que les affiches des classes « Classique » 1 et « Classique » 7 sont plastifiées. Les textes des affiches peuvent être calligraphiés (dans les classes « Classique » 2, « Classique » 3, « Classique » 4 et « Classique » 5) ou tapés à l'ordinateur²⁰⁸ (dans les classes « Classique » 1, « Classique » 7 et « Classique » 8). Chacun des supports peut aussi être identifié en fonction de sa taille. Ainsi, les affiches peuvent être de format A4 dans les classes « Classique » 1, « Classique » 4, « Classique » 7 et « Classique » 8 ou de format A3 dans les classes « Classique » 3, « Classique » 2 et « Classique » 5. L'affiche peut comporter des subdivisions comme dans le grand tableau de conjugaison de la classe « Classique » 1 qui a certainement pour but de permettre le repérage quasi-immédiat de l'information recherchée par les élèves ou au contraire les affiches sur les temps de Conjugaison peuvent avoir pour support des textes d'élèves comme dans la classe « Classique » 3. Les modes de présentation de la Conjugaison varient donc selon les classes.



Figure 30. Affiches de Conjugaison

Plusieurs sources coexistent en ce qui concerne les différents types d'affiches de Conjugaison : les listes de verbes sont apportées par les enseignants qui se basent soit sur

²⁰⁸ Ces affiches ne semblent pas être issues d'Internet mais bien produites par les enseignants.

des documents recueillis sur Internet, soit sur des listes proposées par des manuels. Les textes sont produits par les élèves.

1.1.1.6.4 Les traces d'action sur les affiches de Conjugaison

Les affiches ne comportent pas de traces d'action des élèves ou de l'enseignant en dehors des textes d'élèves de la classe « Classique » 3 sur lesquels sont soulignées en rouge les formes verbales. Ce sont donc des affiches « monolithiques », qui demeurent rigides. Dans les autres outils, les classeurs et les cahiers, la Conjugaison apparaît en listes de verbes conjugués aux différents temps. Ce ne sont pas les mêmes verbes qui sont choisis. Ils sont le plus souvent recopiés à la main par les élèves mais parfois issus d'un manuel.

Dans mon analyse je n'ai pas observé de concordance stable entre disciplines et modes de représentation même si ce sont les tableaux qui sont privilégiés pour présenter cette sous-discipline. Ces variations des pratiques de l'écrit ne dépendent pas de la discipline à laquelle les affichages sont rattachés mais plutôt des choix pédagogiques des enseignants. En effet, comme je l'ai montré, la sous-discipline Conjugaison n'induit pas une seule pratique d'affichage mais plusieurs.

1.1.1.6.5 Quelle évolution et traces d'actions en Conjugaison ?

Je n'observe pas de traces d'action sur les affiches de Conjugaison. Lors de la première observation en mars 2008 dans la classe « Classique » 4, la seule affiche de Conjugaison présente est une affiche de méthodologie : « Pour trouver le verbe conjugué ». Lors de ma seconde observation en décembre de la même année, plusieurs affiches de format A4 (des listes de verbes conjugués au présent) rangées sous pochettes plastiques s'y sont ajoutées.

Dans la classe « Classique » 6, lors de la première observation, une affiche de Conjugaison sur les terminaisons de l'indicatif présent est visible. Lors de ma seconde observation, l'enseignant a ajouté deux affiches au format A3 avec des listes de verbes conjugués (1^{er}, 2^{ème} et 3^{ème} groupe) au présent. J'ai réalisé deux prises de photographies dans la classe « Classique » 8, à un mois d'intervalle, et je n'ai pas noté d'évolution entre ces deux prises de vue.

CHAPITRE 5. LES UNIVERS DES AFFICHES DANS LES CLASSES

1.1.2 Les Mathématiques

Les sous-disciplines des Mathématiques les plus représentées par les affichages sont la Numération (37%), la Géométrie (34%) et le Calcul (7%). La sous-discipline Problèmes n'est pas représentée dans les classes (0%).

	Numération	Géométrie	Calcul	Problèmes
Classe « Classique » 1	53%	47%	-	-
Classe « Classique » 2	40%	40%	20%	-
Classe « Classique » 3	27%	73%	-	-
Classe « Classique » 4	25%	75%	-	-
Classe « Freinet » 12	25%	75%	-	-
Classe « Classique » 5	67%	33%	-	-
Classe « Classique » 6	77%	15%	8%	-
Classe « Classique » 7	53%	44%	3%	-
Classe « Classique » 8	67%	33%	-	-
Classe « Freinet » 11	14%	43%	43%	-
Classe « Freinet » 13	75%	-	-	-
Classe « Freinet » 10	-	-	-	-
Classe « Projet » 9	-	-	-	-
Classe « Montessori » 14	-	-	-	-
Pourcentage global	37%	34%	7%	0%

Tableau 24. Sous-disciplines des « Mathématiques »

1.1.2.1 Les Mathématiques dans les Programmes

Programmes 2002	Programmes 2008	Progressions 2008
Mathématiques	Mathématiques	Mathématiques
Exploitation de données numériques	Nombres et calcul : Les nombres entiers naturels Les nombres décimaux et les fractions Le calcul (mental, posé, à la calculatrice) La résolution de problèmes	Nombres et calcul : Les nombres entiers Fractions Nombres décimaux Calcul (mental, posé, problèmes)
Connaissance des nombres entiers naturels		
Connaissance des fractions simples et des nombres décimaux		
Calcul		
Espace et Géométrie	Géométrie	Géométrie : Dans le plan Dans l'espace Problèmes de reproduction, de construction
Grandeur et Mesure	-	Grandeurs et mesure : Aires Angles Problèmes
-	Organisation et gestion de données	Organisation et gestion de données

Tableau 25. Modes d'organisations de la discipline Mathématiques dans les Programmes

Les sous-disciplines des Mathématiques ont connu plusieurs évolutions selon les prescriptions officielles. Ainsi, un domaine est apparu en 2008, celui de l'organisation et de la gestion de données regroupant la résolution de problèmes et l'étude de représentation des données (tableau, graphique, schéma par exemple). Comme je le montre *infra* (p.229), celui-ci n'est pas l'objet d'affichage dans les classes étudiées. Les autres domaines des Mathématiques subissent plutôt des réorganisations.

1.1.2.2 L'organisation des Mathématiques dans les classes « Classiques »

Il apparaît nettement que les deux sous-disciplines reines dans les affiches des classes « Classiques » sont la Numération (51%) et la Géométrie (45%). Pour la Numération qui est la sous-discipline des Mathématiques la plus importante dans les classes observées, j'ai relevé une majorité d'affiches sur les fractions avec des

CHAPITRE 5. LES UNIVERS DES AFFICHES DANS LES CLASSES

représentations en secteurs par exemple. La Géométrie est également très présente dans toutes les classes. Cependant, à travers les déclarations des enseignants recueillies en entretien, je me rends compte que ce n'est pas forcément la sous-discipline la plus travaillée dans leur classe ni la plus importante à leurs yeux : « Ben oui/j'en ai plus en français et en maths/ mais tu me diras en maths j'en ai en géométrie alors qu'on en fait pas tellement ! ²⁰⁹ ». Il me semble que la Géométrie est une sous-discipline très « *affichable* » car elle utilise un système sémiotique différent²¹⁰ qui est le dessin. Ainsi, les concepts de géométrie enseignés en CM1-CM2 (relations et propriétés géométriques, figures planes, solides usuels) sont le plus souvent facilement affichables : alignement, perpendicularité, parallélisme, égalité de longueurs, symétrie axiale ou encore milieu d'un segment, sont des notions qu'on peut résumer en un dessin.

Les priorités peuvent être repérées par des indices matériels comme les affichages mais ils ne suffisent pas et ces prises de vue doivent être complétées par une observation des contenus enseignés et des activités proposées dans la classe. En effet, les affiches ne prennent sens qu'à travers leur mise en pratique.

	Numération	Géométrie	Calcul	Problèmes	Caractéristiques disciplinaires des classes
Classe « Classique » 7	53%	44%	3%	-	Numération
Classe « Classique » 6	77%	15%	-	-	Numération
Classe « Classique » 5	67%	33%	-	-	Numération
Classe « Classique » 8	67%	33%	-	-	Numération
Classe « Classique » 4	25%	75%	-	-	Géométrie
Classe « Classique » 3	27%	73%	-	-	Géométrie
Classe « Classique » 1	53%	47%	-	-	Numération - Géométrie
Classe « Classique » 2	40%	40%	-	-	Numération - Géométrie
Pourcentage global	51%	45%	4%	0%	

Tableau 26. Sous-disciplines de Mathématiques présentes dans les classes « Classiques »

²⁰⁹ Cf. Annexe 7, entretien avec l'enseignant Ec (3-26)

²¹⁰ Comme la Conjugaison en Français qui utilise les listes.

Trois configurations de la discipline Mathématiques coexistent dans la catégorie des classes « Classiques ». Elles peuvent être centrées sur une ou deux disciplines : la Numération, la Géométrie ou les deux. Aucune classe ne met en avant le Calcul ou la sous-discipline Problèmes. La discipline Mathématiques dans les classes Classiques peut être modélisée par la structuration en trois sous-disciplines hiérarchisées.

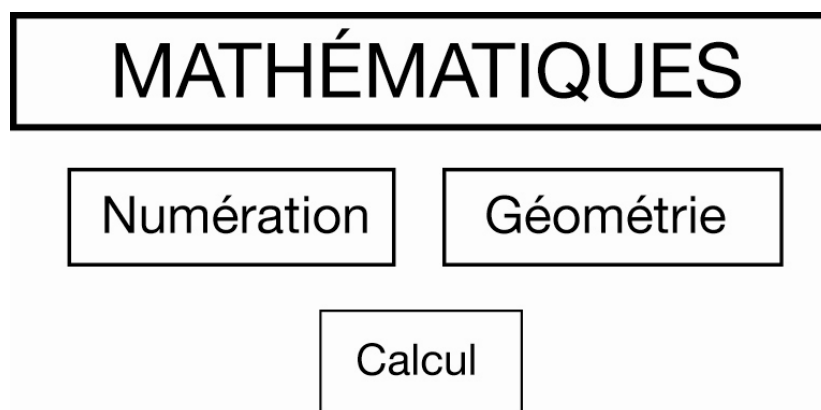


Figure 31. Modélisation de l'organisation de la discipline Mathématiques dans les classes « Classiques »

1.1.2.3 L'organisation des Mathématiques dans les classes « Freinet »

Les classes « Freinet » font apparaître un bon nombre d'affiches de Mathématiques, que, comme dans les classes « Classiques », j'ai pu regrouper dans les sous-disciplines traditionnelles. Cependant, je note que ces supports ne ressemblent pas à ceux relevés dans les classes « Classiques ». Ils sont ici des productions personnelles des élèves sur des objets mathématiques différents, construites dans un même temps. Les découpages semblent donc identiques mais les fonctions assignées à ceux-ci diffèrent. En effet, les objets d'étude mathématiques sont plutôt individuels et très divers. Ainsi, la progression des notions mathématiques est dévolue aux élèves²¹¹ qui présentent leurs recherches, qui réagissent aux présentations, qui travaillent sur des temps longs qui peuvent aller jusqu'à deux ou trois semaines. Leurs travaux sont légitimés par les affiches qui sont toujours signées, ce qui permet de personnaliser les notions. D'une certaine manière, la production est individuelle et est poursuivie par une étude collective pendant

²¹¹ C'est bien sûr l'enseignant dans un premier temps qui oriente ses élèves par des propositions de poursuites de recherche.

lesquelles tous les élèves étudient la même notion à partir de l’affiche. Ce sont ces deux étapes qui donnent de l’importance aux travaux d’élèves contrairement aux classes « Classiques » où c’est l’enseignant qui valide l’intérêt d’un travail et le plus souvent par une appréciation chiffrée.

	Numération	Géométrie	Calcul	Problèmes	Caractéristiques disciplinaires des classes
Classe « Freinet » 10	-	-	-	-	-
Classe « Freinet » 11	14%	43%	43%	-	Géométrie – Calcul
Classe « Freinet » 12	25%	75%	0%	-	Géométrie
Classe « Freinet » 13	75%	-	25%	-	Numération
Pourcentage global	29%	30%	17%	0%	

Tableau 27. Sous-disciplines des Mathématiques présentes dans les classes « Freinet »

La discipline Mathématiques connaît des configurations très différentes dans les classes « Freinet ». Il n’y a pas une sous-discipline qui est commune à ces quatre classes. Cependant, ce sont la Numération et la Géométrie qui apparaissent le plus. Je propose de modéliser la discipline Mathématiques dans les classes « Freinet » par la prépondérance de la Numération et de la Géométrie.

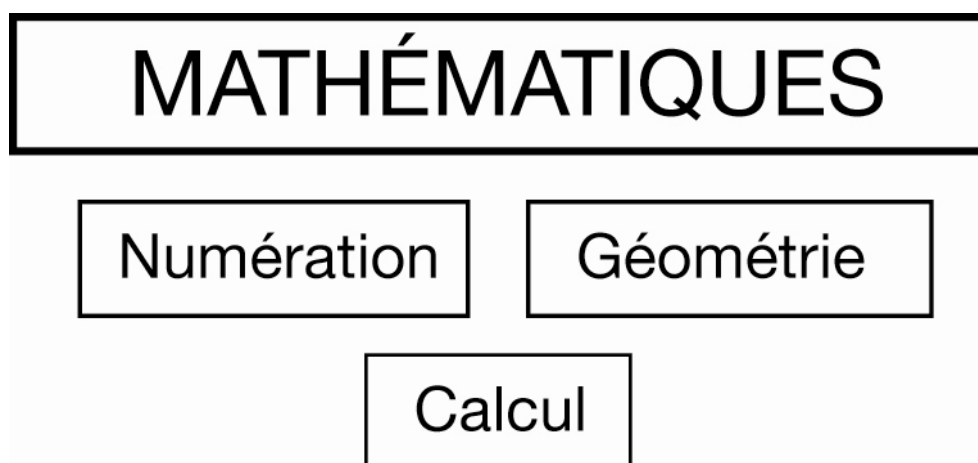


Figure 32. Modélisation de l’organisation de la discipline Mathématiques dans les classes « Freinet »

Les classes « Projet » et « Montessori » sont, elles aussi, très atypiques car elles ne font apparaître aucune affiche de Mathématiques. Ces deux pédagogies se rejoignent dans

le fait qu'elles contiennent des affiches de Français mais pas d'affiches de Mathématiques. Elles ne mettent donc pas ces deux disciplines « reines » au même niveau.

1.1.2.4 L'organisation des Mathématiques dans les classes « Projet » et « Montessori »

Les classes « Projet » et « Montessori » sont atypiques puisqu'aucune des sous-disciplines des Mathématiques n'est affichée. Cette absence et le non-usage des affiches dans cette discipline apprendraient aux élèves, de façon pratique, l'existence d'une hiérarchie (structurant ce qui est important ou non). Cette hiérarchie dans les affiches est en contradiction avec la hiérarchie relevée dans les cahiers puisque les Mathématiques bénéficient de plusieurs supports de travail.

1.1.2.5 Les mesures en Mathématiques

1.1.2.5.1 Les mesures dans les programmes de 2002

Parmi les classes étudiées, des affiches ayant pour objet les unités de mesure sont présentes dans toutes les classes « Classiques ». Elles sont absentes des classes à pédagogie alternatives : classes « Freinet », classe « Montessori » et classe « Projet ».

Les affiches des unités de mesures répondent aux compétences devant être acquises en fin de cycle 3 dans les Programmes de 2002 : « connaître les unités légales du système métrique pour les longueurs (mètre et ses sous-multiples usités), les masses (gramme, ses multiples et des sous-multiples usités) et les contenances (litre, ses multiples et des sous-multiples usités) » et « utiliser les équivalences entre les unités usuelles de longueur, de masse, de contenance, et effectuer des calculs simples sur les mesures, en tenant compte des relations entre les diverses unités correspondant à une même grandeur ».²¹²

²¹² Les Nouveaux Programmes (2002), *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, CNDP/ XO Éditions : 240.

1.1.2.5.2 Les affiches de mesure de longueurs : titres et situation

Dans la classe « Classique » 1 et les classes « Classique » 5 et « Classique » 8 l’affiche est placée sur le mur A, au-dessus du tableau et sur le tableau noir lui-même. Dans la classe « Classique » 3, la lisibilité de cette affiche est entravée par un squelette. De plus, elle est présentée dans un coin du mur C, dos aux élèves. Dans les autres classes (classe « Classique » 4, classe « Classique » 2 et classe « Classique » 6), elle est sur le mur B plutôt vers le tableau. Dans la classe « Classique » 7 les unités de mesures sont affichées sur le mur C, avec toutes les autres affiches de Mathématiques.

Sept affiches sur huit comportent des titres qui permettent d’identifier leur appartenance disciplinaire : « Les unités de mesure » dans la classe « Classique » 2, « unités usuelles de mesure » dans la classe « Classique » 3, « Les unités de mesure de longueurs » dans les classes « Classique » 4, « Classique » 5 et « Classique » 8, « les mesures de longueurs » dans la classe « Classique » 6 et classe « Classique » 7.

Les affiches de mesure de longueurs sont écrites à la main par les enseignants pour 4 d’entre-elles et tapées à l’ordinateur (une des affiches provient d’un site Internet) pour les 4 autres. Deux d’entre-elles sont plastifiées. Cela aurait pour but de pérenniser leur durée de vie ou de faciliter l’écriture au feutre effaçable. Je remarque qu’il n’y a pourtant aucune trace d’action sur les affiches ni de la part de l’enseignant, ni de la part des élèves, malgré le fait que ce soit des tableaux avec des cases vides. Ils ont donc plutôt vocation à être recopiés par les élèves ou utilisés « de loin ».

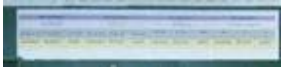


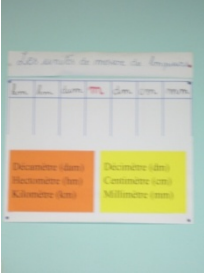
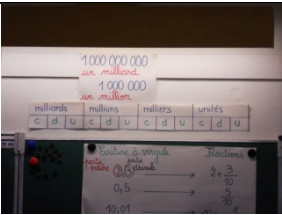
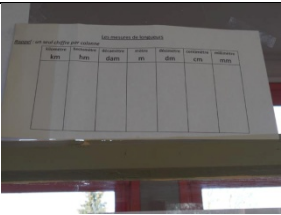
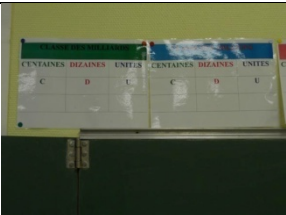
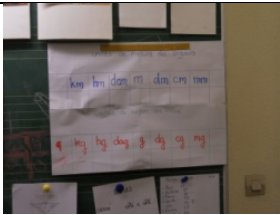
			
Classe « Classique » 1	Classe « Classique » 2	Classe « Classique » 3	Classe « Classique » 4
			
Classe « Classique » 5	Classe « Classique » 6	Classe « Classique » 7	Classe « Classique » 8

Figure 33. Affiches des classes « Classiques » consacrées aux unités de mesure

1.1.2.5.3 Quelles représentations des unités de mesure ?

Je peux remarquer qu'en ce qui concerne ce savoir sur les unités de mesure, les représentations visibles au travers des affiches sont pratiquement identiques. Il s'agit pour sept classes sur huit d'affiches comprenant un tableau de conversion des unités de mesure de longueurs. La classe « Classique » 5 fait exception car elle fait apparaître la liste des équivalences. Je suppose que c'est dans des manuels que les enseignants de ces classes ont trouvé leur inspiration pour réaliser ces affiches. Ils ont peut-être été influencés par ceux-ci quant à la trace écrite car ces huit enseignants ont choisi de retenir les unités légales du système métrique pour les longueurs plutôt que celui pour les masses ou encore les contenances. La « mise en texte du savoir » est assez semblable dans ces classes. Ainsi, à travers les affiches, il me semble que leurs élèves apprennent surtout à utiliser le tableau des équivalences. Ce n'est donc pas la « mise en texte du savoir » qui différencie ces affiches mais leurs différentes situations spatiales dans la classe qui leur confère une plus ou moins grande importance.

1.2 *Les Arts visuels, une discipline organisée par projets*

1.2.1 Les Arts visuels dans les Programmes

En 2002²¹³, les Arts visuels sont un sous-domaine de « l'Education artistique » qui se décline en plusieurs axes : le dessin, les compositions plastiques, les images et les œuvres d'art. Ce sont plutôt des activités que des domaines. Dans les Programmes de 2008²¹⁴ les arts visuels regroupent les arts plastiques, le cinéma, la photographie, le design et les arts numériques. Je m'attendais donc à trouver des affiches catégorisées selon ces différents modes d'organisation.

Programmes 2002	Programmes 2008
Arts visuels	Arts visuels
Le dessin comme composante plastique	Arts plastiques Cinéma Photographie Design Arts numériques
Des caractéristiques d'un volume à son organisation spatiale	
Les différentes catégories d'images et leurs procédés de fabrication	
La perception de l'environnement et sa représentation	
L'approche et la connaissance des œuvres	Fréquenter des œuvres Histoire des arts

Tableau 28. Modes d'organisations de la discipline Arts visuels dans les Programmes

1.2.2 L'organisation des Arts visuels dans les classes « Classiques »

Dans les classes « Classiques », les affiches d'Arts visuels sont organisées par projets compartimentés, dans le temps comme dans l'espace. Pendant une certaine période tous les élèves vont travailler sur le même thème (des déformations de son portrait, des natures mortes, des créations de cartes par exemple) puis l'enseignant ou l'enseignant et ses élèves choisissent quelques productions à afficher. Dans aucune classe la totalité des productions n'est affichée.

²¹³ BOEN 2002 : 59-60.

²¹⁴ BOEN 2008 : 25.

CHAPITRE 5. LES UNIVERS DES AFFICHES DANS LES CLASSES

Classes	Nombre de projets affichés	Projets d'Arts visuels
Classe « Classique » 1	3	-Mona Lisa -portraits coloriés -déformations de portraits
Classe « Classique » 2	1	-Dora, Pablo Picasso
Classe « Classique » 3	1	-Assiettes contre la faim
Classe « Classique » 4	4	-la perspective -masques de la Grenouille à grande bouche -insectes en arts visuels -natures mortes
Classe « Classique » 5	3	-La liberté guidant le peuple -blasons d'identité -lettres du mot école
Classe « Classique » 6	0	-rosaces
Classe « Classique » 7	0	-à la manière de Mondrian
Classe « Classique » 8	2	-affiches d'exposition -travail sur la carte

Tableau 29. Projets d'Arts visuels dans les classes « Classiques »

Deux classes « Classiques » présentent des particularités. La classe « Classique » 8 comporte des productions d'élèves par thèmes et un grand nombre d'affiches d'expositions diverses amenées par l'enseignant. La classe « Classique » 4, elle, présente 4 thèmes qui sont traités de manière collective, c'est-à-dire que la classe a sélectionné des productions pour être affichées. J'ai choisi de modéliser cette discipline en montrant un certain monolithisme car l'organisation est figée et en même temps présente un éclatement des thèmes abordés.

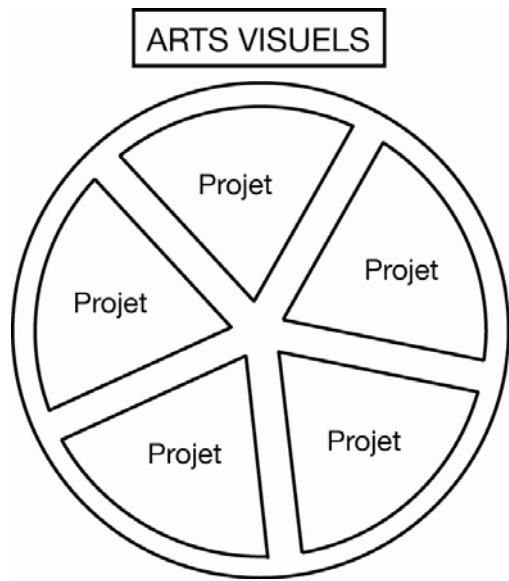


Figure 34. Modélisation de l'organisation de la discipline Arts visuels dans les classes « Classiques »

1.2.3 L'organisation des Arts visuels dans les classes « Freinet »

Les classes « Freinet » proposent une configuration disciplinaire des Arts visuels très contrastée par rapport à celle des classes « Classiques ». En effet, les élèves ne travaillent pas par projets autour d'un seul thème commun à la classe. Leurs productions sont distinctes les unes des autres. Chaque élève suit son cheminement personnel, chaque production est signée. Un autre point remarquable est que chacun des élèves a une production affichée dans la classe ou dans les espaces annexes (les paliers et les escaliers) au moyen d'un cadre assigné à chacun. De plus, chacun a la liberté d'afficher ou non sa nouvelle production. Ainsi, le système d'affiches d'Arts visuels est plus souvent renouvelé dans ces classes et chacun des élèves a une production affichée simultanément sur le principe de l'accumulation.

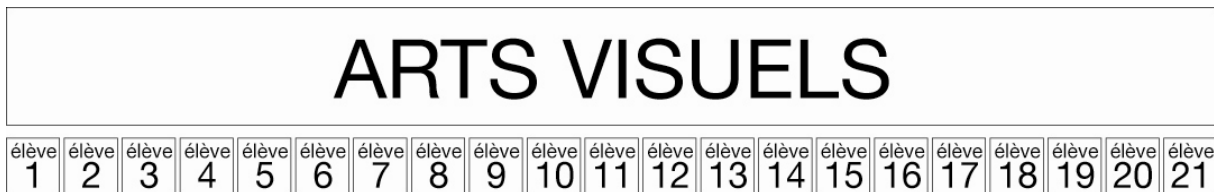


Figure 35. Modélisation de l'organisation de la discipline Arts visuels dans les classes « Freinet »

1.2.4 L'organisation des Arts visuels dans les classes « Projet » et « Montessori »

La classe « Montessori » est atypique car la majorité des affiches d'Arts visuels a pour source l'enseignant. Ce sont des affiches d'Histoire de l'art liées à la frise historique notamment. Cela peut être mis en regard avec les programmes qui stipulent qu'« en arts visuels comme en éducation musicale, au titre de l'histoire des arts, les élèves bénéficient d'une première rencontre sensible avec des œuvres qu'ils sont en mesure d'apprécier. Selon la proximité géographique, des monuments, des musées, des ateliers d'art ou des spectacles vivants pourront être découverts ». (Programmes 2008 : 19)

La classe « Projet » est également atypique puisqu'elle n'affiche que 2 productions d'Arts visuels. Ici, les productions des élèves n'ont donc pas vocation à être affichées dans la classe mais plutôt à être stockées ou rendues aux élèves.

2 Des disciplines organisées par thématiques

2.1.1 Les Sciences

2.1.1.1 Les thématiques abordées dans les affiches

Programmes 2002	Programmes 2008
Sciences expérimentales et technologie	Sciences expérimentales et technologie ²¹⁵
La matière	La matière
Unité et diversité du monde vivant	L'unité et la diversité du vivant Le fonctionnement du vivant Les êtres vivants dans leur environnement
Education à l'environnement	
Le corps humain et l'éducation à la santé	Le fonctionnement du corps humain et la santé
L'énergie	L'énergie
Le ciel et la Terre	Le ciel et la Terre
Monde construit par l'homme	Les objets techniques
Les TIC ²¹⁶ dans les sciences expérimentales et la technologie	-

Tableau 30. La discipline Sciences dans les textes officiels

La discipline Sciences ne connaît pas beaucoup de modifications mais plutôt des réorganisations. Seul le domaine des nouvelles technologies de l'information et de la communication disparaît en 2008. Ce domaine n'est d'ailleurs pas présent sur les murs des classes observées.

Seulement 2 % des affiches des classes appartiennent à la discipline Sciences. Elles sont donc peu nombreuses. Pourtant, selon des didacticiens des sciences, l'écrit est essentiel dans son enseignement car il fixe les observations, les expérimentations et les mesures (Astolfi, Peterfalvi et Vérin, 1988).

²¹⁵ Les mêmes thématiques sont parfois proposées dans les textes officiels de 2002 et dans ceux de 2008 mais elles ne sont pas présentées dans le même ordre. Toutefois, pour des questions de lisibilité j'ai choisi d'harmoniser les listes.

²¹⁶ TIC : technologies de l'information et de la communication

2.1.1.2 L'organisation des Sciences dans les classes « Classiques »

Dans les classes « Classiques », les Sciences sont organisées par thèmes²¹⁷ (la digestion, la respiration, l'électricité) dans trois classes sur les cinq contenant des affiches de Sciences. Ces thèmes sont étudiés collectivement par tous les élèves en même temps.

Classes	Types d'écrit	Thèmes	Nombre de thèmes ²¹⁸
Classe « Classique » 1	Compte-rendu d'expérience	La digestion, les mélanges, l'électricité	3
Classe « Classique » 2	-	-	0
Classe « Classique » 3	Affiche du commerce	Organes à l'intérieur du corps (ens)	1
Classe « Classique » 4	-	-	0
Classe « Classique » 5	-	-	0
Classe « Classique » 6	Affiche du commerce	L'oxygène, Les feuilles	2
Classe « Classique » 7	Affiche du commerce	La digestion	1
Classe « Classique » 8	Exposés produits à la maison	Epagneul breton, Ecureuil de Corée, Scorpions	3

Tableau 31. Thématiques des affiches de Sciences dans les classes « Classiques »

J'ai choisi de modéliser la discipline Sciences dans les classes Classiques par la réunion de thèmes différents.

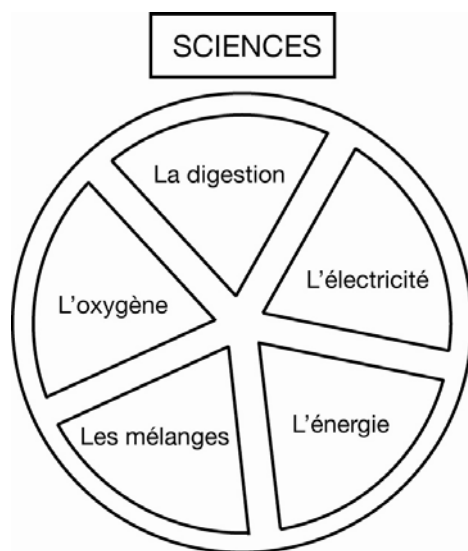


Figure 36. Modélisation de l'organisation de la discipline Sciences dans les classes « Classiques »

²¹⁷ J'utilise les termes thèmes et thématiques indifféremment.

²¹⁸ Je me base sur la première observation que j'ai effectuée dans chaque classe.

2.1.1.3 L'organisation des Sciences dans les classes « Freinet »

La classe « Classique » 8 se distingue des autres classes car elle présente trois exposés produits par les élèves. Un thème est abordé : les animaux (l'épagneul breton, l'écureuil de Corée, les scorpions). Par cette particularité, cette classe rejoint les classes « Freinet » qui ne présentent comme affiches de Sciences que des exposés personnels des élèves (les affiches des exposés sont stockées sous le tableau par superposition, de nombreux thèmes différents sont abordés).

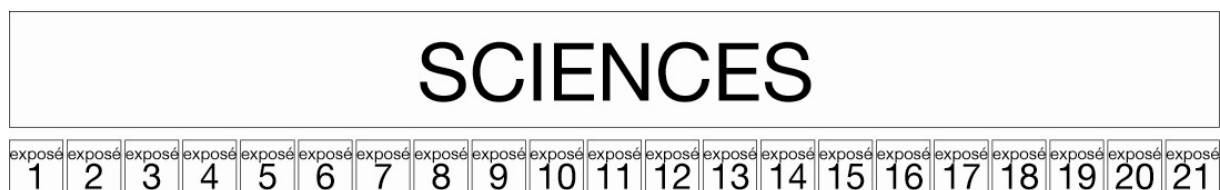


Figure 37. Modélisation de l'organisation de la discipline Sciences dans les classes « Freinet »

Cependant, les exposés produits dans la classe « Classique » 8 le sont à l'extérieur de la classe, avec des documents provenant le plus souvent de la maison alors que les exposés produits en classe « Freinet » le sont dans la classe, à partir de différents documents proposés par l'enseignant ou encore issus d'une recherche documentaire. Le statut de ces documents est différent car l'importance accordée à cette phase de recherche est différente (très importante dans les classes « Freinet »). De plus, ils n'ont pas le même avenir. Dans la classe « Classique » 8, contrairement aux classes « Freinet », les affiches ne sont pas reproduites pour chaque cahier d'élève. La discipline Sciences a donc une configuration spécifique puisqu'elle est bâtie autour d'une activité dominante dans ces classes : les exposés.

2.1.1.4 L'organisation des Sciences dans les classes « Projet » et « Montessori »

La classe « Projet » se distingue des autres classes car les affiches de Sciences ont ici pour but de délimiter des « coins » dans l'espace de la classe : le coin météo et le coin boussole. L'image de la discipline avancée est donc liée aux activités plutôt qu'aux savoirs.

Dans la classe « Montessori », la discipline Sciences n'est représentée que par une affiche (le squelette). L'enseignant ne présente donc pas d'organisation de la discipline mais plutôt une sorte d'emblème de la discipline sur les murs de sa classe.

2.1.2 Contenus des affiches de Sciences

2.1.2.1 Les documents dans les Programmes de Sciences

Dans les Programmes de 2002, les « Sciences expérimentales et technologie » (BOEN n° 14 février 2002 : 87)

L'élève écrit pour lui-même ses observations ou ses expériences. Il écrit aussi pour mettre en forme les résultats acquis (texte de statut scientifique) et les communiquer (texte de statut documentaire). Après avoir été confrontés à la critique de la classe et à celle, décisive, du maître, ces écrits validés prennent le statut de savoirs. Une initiation à la lecture documentaire en sciences est mise en œuvre lorsque les élèves rencontrent un nouveau type d'écrit scientifique : fiche technique, compte rendu d'expérience, texte explicatif, texte argumentatif, tableau de chiffres...

Dans les Programmes de 2008, « les Sciences expérimentales et les Technologies » ont trois objectifs : comprendre, décrire et agir sur le monde réel. La démarche expérimentale est mise en avant et l'utilisation du carnet d'observations ou du cahier d'expériences est conseillée. Aucune autre indication n'est donnée sur l'utilisation d'éventuels documents.

2.1.2.2 Des systèmes d'affiches de Sciences contrastés

Dans les classes « Classiques » étudiées, la plupart des affiches de Sciences²¹⁹ sont issues du commerce et ne sont donc pas une production de la classe. Comme je l'ai écrit précédemment, les thèmes présentés à travers les affiches sont peu nombreux. L'observation des affiches ne donne aucune indication sur les activités qu'elles engendrent ou qui les ont engendrées (Est-ce que les élèves ont dû associer les noms des organes et

²¹⁹ Toutes les affiches de Sciences, exceptées celles de la classe « Classique » 1.

des parties du schéma de l’affiche ?, Ont-ils dû citer un vocabulaire spécifique ? Y ont-ils cherché des informations ?). Les écrits sont « scientifiques » excepté dans la classe « Classique »¹ où les affiches sont constituées de récits d’expériences. Dans les autres classes les enseignants convoquent le réel par des affiches (schéma du squelette par exemple).

Dans les classes « Freinet » observées, chaque affiche contient un titre, une date (celle de la conférence), le nom de l’auteur ainsi que des textes illustrés de schémas, photographies ou de dessins. Ce qui est le plus frappant dans ces affiches, c’est l’utilisation des pronoms possessifs dans les titres : « mes » ou « mon ». Ce sont les élèves qui choisissent le sujet de leur exposé. Ils le rédigent, l’illustrent et le présentent à l’oral. La présentation est toujours la même avec une alternance entre textes et illustrations avec une écriture à la première personne puisque les élèves écrivent des expériences personnelles « Je me suis fait piquer par une méduse. Je sais que les méduses piquent mais je me demande comment elles piquent ?²²⁰ ». Sur cet exposé affiché, plusieurs illustrations sont présentes : une photographie de l’épaule de Louis, piqué par la méduse, des photographies des ventouses d’une méduse et une photographie d’une méduse géante. Derrière l’affiche, l’élève a noté des questions destinées à être posées aux autres élèves de la classe « Est-ce que les méduses savent bien nager ? Combien pèse la plus grande méduse du monde ? Avec quoi la méduse pique ? ».

On peut considérer ici qu’il y a un changement de posture des élèves qui se retrouvent à enseigner aux autres élèves de leur classe. Dans ces classes, la topogénèse au sens d’Yves Chevallard est spécifique. Dans les classes « Freinet », les affiches de Sciences sont essentiellement des écrits des élèves qui peuvent ne pas être véritablement considérés comme « scientifiques » car ils s’appuient en grande partie sur des récits même si la recherche documentaire (donc scientifique) est un moment essentiel de leur conception. Chaque exposé est basé, le plus souvent, sur une expérience vécue par un élève (cf. la piqûre de méduse). Chacune de ces affiches a pour fonction d’être présentée à l’oral. C’est leur devenir. Dans les classes « Freinet », une grande partie du travail en Sciences (mais

²²⁰ Texte extrait d’un exposé de Louis, classe « Freinet » 12.

CHAPITRE 5. LES UNIVERS DES AFFICHES DANS LES CLASSES

aussi en Histoire et Géographie) est donc basée sur l'écriture issue d'une question personnelle (les écrits sont signés), grâce à une recherche documentaire mais aussi à la mise en commun et à la constitution (par la conservation des affiches) du « patrimoine commun » de la classe essentiellement recueilli sur les murs A.

Dans la classe « Projet », les deux affiches présentant le coin boussole et le coin météo sont produites par les élèves. L'affiche sur la météo sert à noter les relevés de température et des précipitations chaque jour. Elle engendre donc des actions des élèves. L'affiche du coin boussole n'a pas le même rôle car elle indique où sont placées les boussoles dans la classe.



Figure 38. Coins Sciences dans la classe « Projet »

Dans la classe « Montessori » la seule affiche de Sciences est une affiche du commerce présentant les os du squelette. Elle est placée sur le mur B de la classe, près du matériel de Sciences et de divers objets (des plantes, des squelettes en miniature...).



Figure 39. Affiche de Sciences de la classe Montessori

2.1.2.3 Quelles évolutions dans les affiches de Sciences

Dans les classes « Classiques », le nombre d'affiches n'évolue pas. Les affiches sont liées au thème d'étude du moment et les enseignants affichent un seul document à la fois. Dans les classes « Freinet », le nombre d'affiches de Sciences reste également stable. Or, beaucoup d'exposés d'élèves ont été produits entre mes deux visites mais comme ils sont rangés en liasse sous le tableau, cette augmentation n'est pas directement visible sur les murs. Le système d'affiches reste stable malgré une production constante. Ce critère n'a pas été travaillé dans les classes « Montessori » et en pédagogie de « Projet ».

2.1.2.4 Les écrits des affiches de Sciences

Je constate que les différentes pédagogies engendrent différents usages du langage écrit en Sciences et font appel à des contenus différents. Cela laisse supposer des choix pédagogiques et didactiques différents dans les conceptions de l'écrit dans l'enseignement des Sciences. L'écrit se compose de la langue écrite mais aussi d'autres systèmes sémiotiques. Ainsi, des illustrations sont présentes sur les affiches de Sciences. Ce sont essentiellement des photographies. Cela contredit l'analyse ancienne de Tardy (1975), selon qui les illustrations semblent relativement dévalorisées ce qui peut s'expliquer parce que les enseignants se méfient des images et qu'ils les considèrent comme étant potentiellement distrayantes. Pourtant celles-ci font partie des « procédures de visualisation [qui] sont l'une des caractéristiques les plus anciennes et sans doute aussi des plus fécondes de la science » (Jacobi, 1987 : 112).

Dans les classes « Classiques », il n'y a pas réellement de consensus sur les contenus présentés dans les affiches de Sciences. Ainsi, dans 3 classes « Classiques »²²¹ sur les 8, aucune affiche de Sciences n'est présente. Dans 3 classes « Classiques »²²² sur 8, les affiches de Sciences sont issues du commerce et les contenus révèlent les savoirs scientifiques. Ces affiches ne sont pas forcément liées aux thèmes étudiés dans l'année, au temps didactique, elles sont ici installées au début de l'année.

Dans la classe « Classique » 1, toutes les affiches sont construites de la même façon : un titre, des photographies des élèves en action, des schémas, des tapuscrits constituant un récit de l'expérience et le compte-rendu de l'expérience.

²²¹ La classe « Classique » 2, « Classique » 4 et « Classique » 6.

²²² La classe « Classique » 3, « Classique » 7 et « Classique » 8.



Les mélanges



Figure 40. Affiches de Sciences de la classe « Classique » 1

Dans les affiches de Sciences de cette classe, je peux voir certaines relations logiques qui se lisent selon trois directions, verticale, horizontale et en diagonale. La lecture verticale permet de retracer le déroulement chronologique des actions au fil d'une séance. L'affiche matérialise le cheminement qui conduit de la lecture du programme du jour et du titre de la séance, matérialisé par le titre écrit sur l'affiche, au savoir institué en

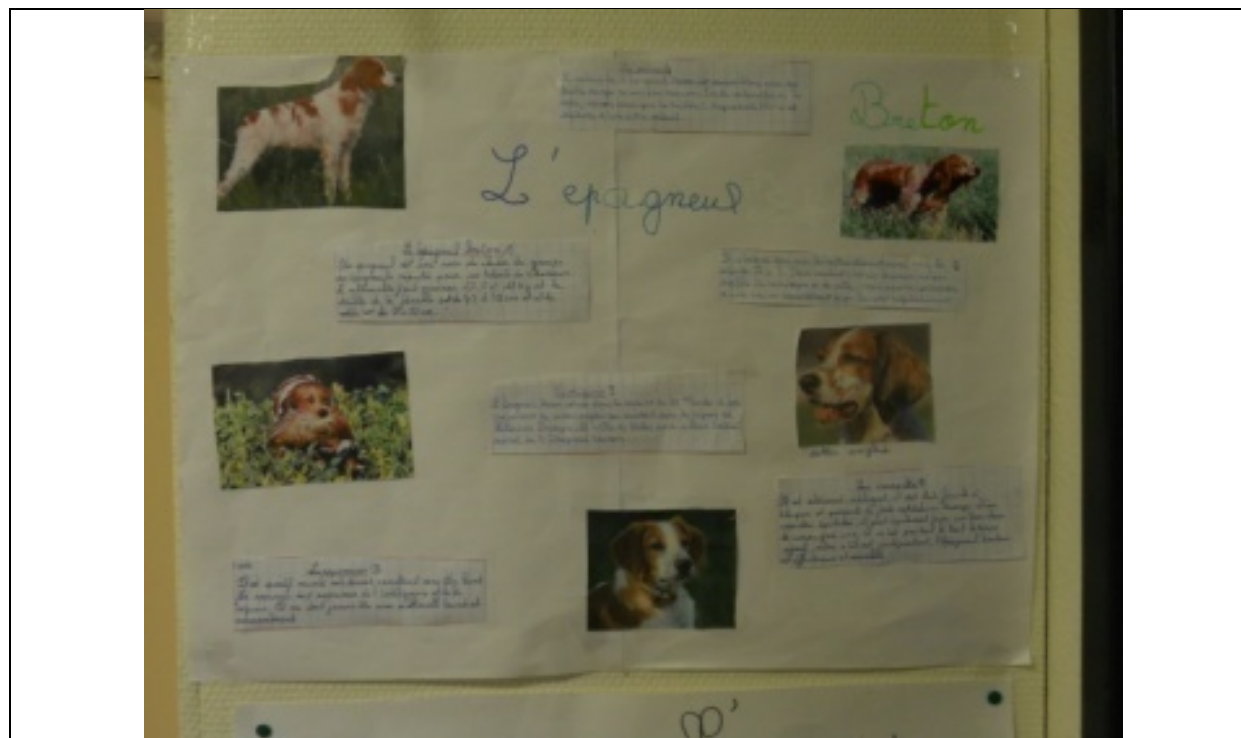
CHAPITRE 5. LES UNIVERS DES AFFICHES DANS LES CLASSES

passant par la problématisation, l'investigation et les activités symboliques de représentations qui soutiennent la pensée en acte. La genèse instrumentale de la démarche d'investigation qui en train de se construire, est traduite dans l'affiche de chaque séance.

La lecture horizontale de l'ensemble des affiches, toutes faites sur le même modèle, permet de repérer leurs points communs : les titres des thématiques (la digestion, les mélanges, l'électricité) ; les phases de la démarche (trace de la problématisation, trace des expériences, traces de l'institutionnalisation du savoir). La lecture horizontale de l'ensemble des affiches donne aussi l'idée du temps qui passe : les expériences et savoirs s'accumulent.

La lecture en diagonale de l'ensemble des affiches permet de comprendre des systèmes de relations qui les unissent entre elles. Ces systèmes de relations sont matérialisés par des formes symboliques diverses et compréhensibles par les élèves: couleurs de papiers, photographies et textes tapuscrits.

Dans la classe « Classique » 8, les 3 exposés des élèves ont été produits à la maison. Les contenus sont parfois directement issus des textes scientifiques ou de vulgarisation trouvés par les élèves. Les textes sont manuscrits et les formes des exposés sont variées, la présentation n'est jamais la même. Ils présentent un titre, des illustrations en couleurs.



L'épagneul breton



L'écureuil de Corée

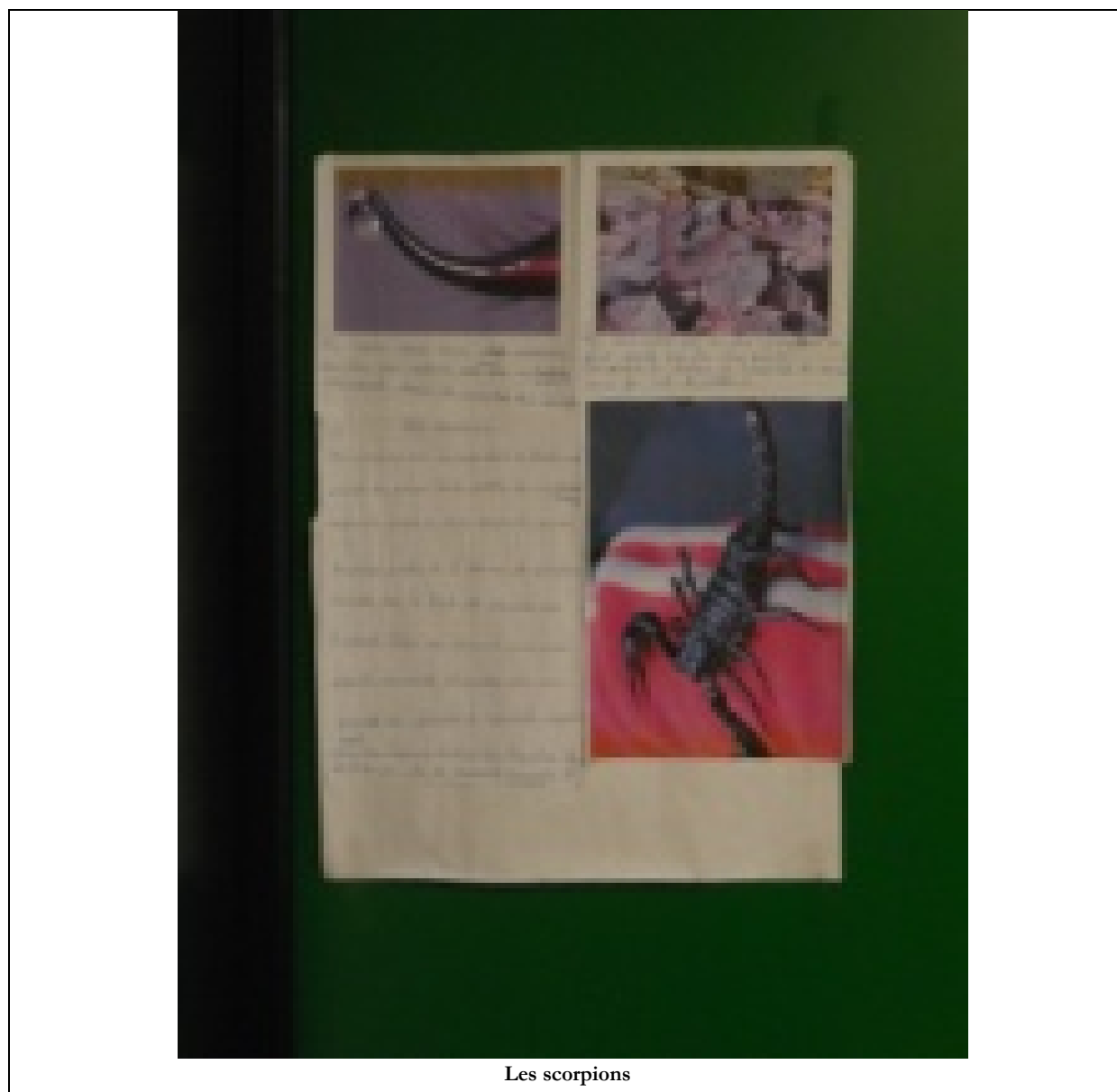


Figure 41. Affiches de Sciences de la classe « Classique » 9

Dans les classes « Freinet » les affiches sont issues des exposés ou conférences. Les élèves construisent une ou plusieurs affiches qui servent de support à la présentation orale. Dans la classe « Freinet » 12, l'exposé de Louis sur sa piqure de méduse donne lieu à un travail sur les animaux et leurs moyens de défense. L'enseignant part ainsi d'un « rapport personnel à un savoir » (Cohen-Azria, 2005 : 4). Il s'appuie sur une question des élèves.

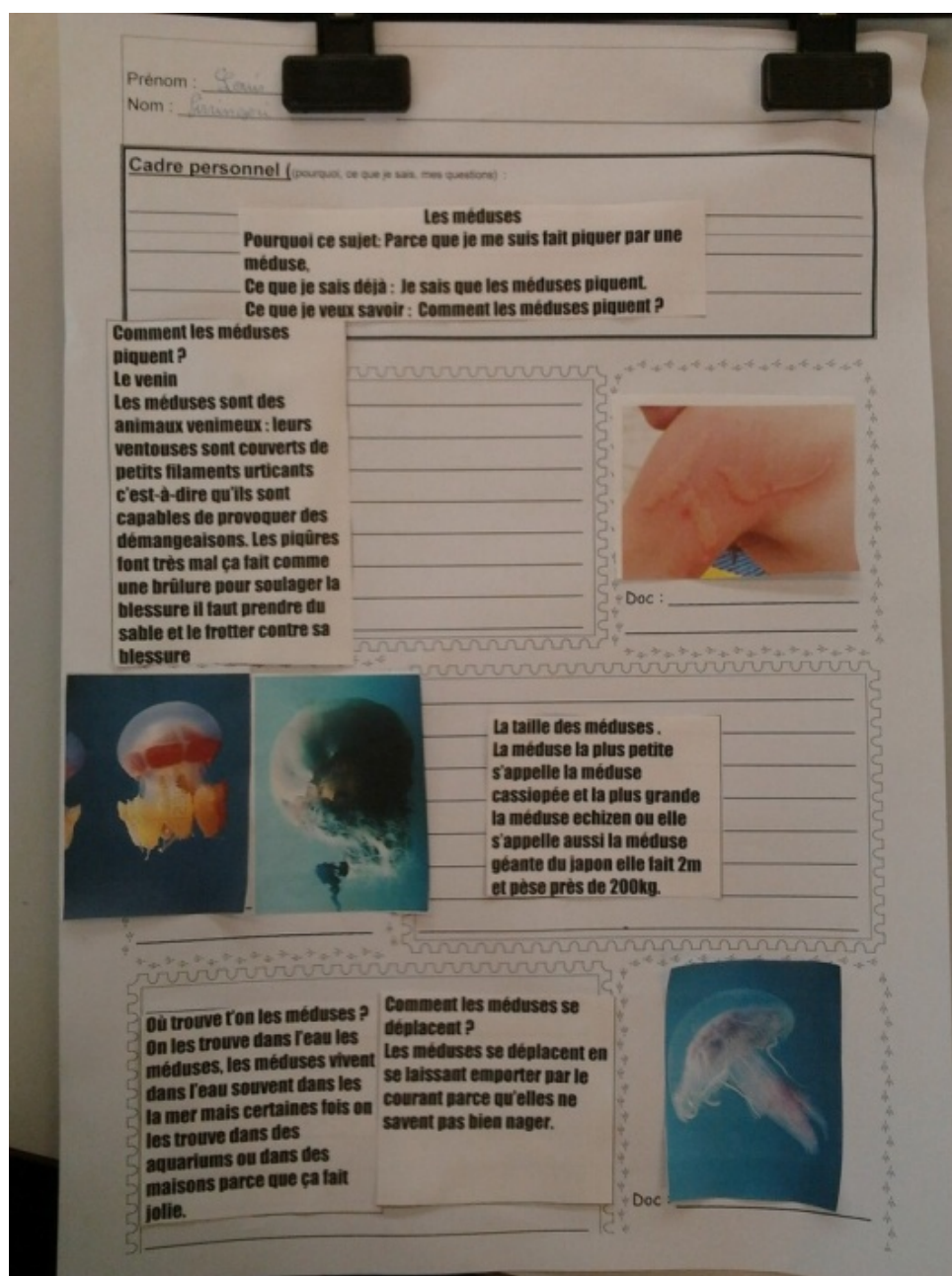


Figure 42. Exemple d'exposé affiché dans les classes « Freinet »

Dans certaines classes « Freinet », les affiches de Sciences placées sous le tableau sont divisées en différentes catégories. Par exemple, dans la classe « Freinet » 12 les affiches sont divisées en 2 catégories intitulées conférences sciences/techno, conférences biologie et dans les classes « Freinet » 11 et « Freinet » 12, deux catégories qui n'ont pas de noms. Ceci peut s'expliquer par une pratique liée à la reproduction des affiches pour chaque élève. En effet, les classeurs des élèves sont divisés en plusieurs catégories et chaque exposé fait l'objet d'une réflexion sur la place à lui attribuer dans le classeur.

D'une certaine manière, cette pratique permet de travailler sur les contours de la discipline.

Dans la classe « Projet », l'expérimentation et l'observation semblent être des éléments forts de l'enseignement des Sciences. Les seules affiches présentes signalent les coins « boussoles » et « météo » dans lesquels les élèves vont relever les directions des vents et les températures et écrire les comptes-rendus d'expériences. Ces affiches sont donc directement en lien avec ces activités.

La classe « Montessori » ne se distingue pas des classes « Classiques », l'unique affiche de Sciences présente est une affiche du commerce exposant le squelette.

3 Des disciplines organisées autour d'affiches emblématiques

3.1.1 La frise, affiche emblématique en Histoire

Programmes 2002	Programmes 2008
Histoire	Histoire
La Préhistoire	La Préhistoire
L'Antiquité	L'Antiquité
Le Moyen-Âge (476-1492)	Le Moyen-âge
Du début des temps modernes à la fin de l'époque napoléonienne (1492-1815)	Les Temps modernes
Le XIXe siècle (1815-1914)	La Révolution française et le XIXe siècle
Le XXe siècle et le monde actuel	Le XXe siècle et notre époque

Tableau 32. La discipline Histoire dans les textes officiels

L'Histoire (comme la Géographie) est une discipline ou sous-discipline enseignée de la maternelle jusqu'au baccalauréat sous des appellations différentes²²³. Celles-ci sont représentées dans les classes par des affiches emblématiques²²⁴ : la frise et la carte.

²²³ Les programmes de 2002 stipulent pour la maternelle et le cycle 2 « Découverte du monde », pour le cycle 3 « Histoire » et « Géographie ». Au collège et au lycée on parle plutôt d'« Histoire-Géographie ».

Selon François Audigier, qui utilise le terme « contenus », les compétences visées par l'Histoire et la Géographie sont « un ensemble de connaissances sur le monde et son histoire » (1995 : 68). Il ajoute que le plus souvent ces connaissances sont regroupées dans un manuel. En Géographie, il s'agit de décrire, classer, localiser ou nommer. Cela passe forcément par des substituts qui remplacent la réalité comme les cartes ou les images pour ce qui concerne les affiches mais aussi les globes, les récits, les descriptions et autres textes. En Histoire, c'est la « continuité chronologique » qui organise les programmes (Audigier, 1995 : 72).

Dans les classes, en moyenne 6% des affiches sont des affiches d'Histoire. Dans 9 classes photographiées sur 14, les affiches d'Histoire sont des frises historiques. J'ai relevé des frises dans 5 classes « Classiques », 2 classes « Freinet », 1 classe « Montessori » et 1 classe « Projet ». La frise est donc une affiche ponctuellement présente dans toutes les pédagogies observées. Seulement 3 affiches d'Histoire ne sont pas des frises (un portrait de Clovis et des illustrations de la révolution industrielle).



HISTOIRE = frise

Figure 43. Modélisation de la discipline Histoire

C'est donc bien la frise, qui permet d'appréhender en Histoire d'un seul regard les personnages, les périodes et les événements. La frise représente la continuité chronologique comme organisatrice de la discipline. Elle regroupe plusieurs sortes de contenus : des dates, des noms, des images de personnages historiques ou de monuments. Elle représente donc les contenus jugés comme importants par les enseignants.

La chronologie, les temporalités et les périodisations sont des pratiques diffuses selon Sylvain Doussot (2011 : 81). C'est-à-dire que ces formes de pratiques sont moins identifiables que les pratiques d'étude de documents en Histoire. D'autre part, il rappelle que Henri Moniot (1993) souligne à propos des dates que « “Apprendre en histoire”, c'est

²²⁴ Ce terme renvoie à l'expression « exercices emblématiques » utilisée par André Chervel (1977 et 2006) pour caractériser la dictée.

apprendre à éprouver le besoin d'une datation, pour en faire quelque chose au cours d'une réflexion : avoir des raisons, explicitées ou spécifiées, de chercher à savoir si telle chose est antérieure, postérieure ou concomitante avec telle autre, de combien de temps elles sont séparées... » (1993 : 163). Mais, selon Sylvain Doussot, les enseignants donnent généralement des périodes aux élèves mais ces derniers ne sont pas amenés à les construire. Le temps historique n'est donc pas une simple chronologie et la linéarité du temps ne suffirait pas à la construction de l'histoire.

Cette importance de la frise en Histoire peut être liée à une certaine facilité d'utilisation qu'elle laisse supposer (l'organisation serait facilement compréhensible par les élèves) mais aussi aux modalités d'évaluation de la discipline en élémentaire. En effet, les frises semblent être des exercices emblématiques des évaluations d'Histoire au cycle 3²²⁵.

3.1.2 Les contenus des frises historiques

Le corpus que j'ai étudié en Histoire est constitué de photographies de frises (qui se trouvent en annexe 3). Dans cette analyse, je considère les frises comme un échelon particulier de la transposition didactique. Elles sont notamment la résultante des Programmes²²⁶. Les frises issues de manuels, elles, dépendent des stratégies des éditeurs dans une perspective commerciale ainsi que des auteurs des manuels.

Il s'agissait pour moi, à travers les affiches, de comprendre quelles représentations de la discipline Histoire les enseignants présentent à leurs élèves pour voir ce qui se retrouve d'une pédagogie à l'autre et ce qui diffère.

3.1.2.1 Les frises dans les textes officiels

Selon François Audigier (2005), l'espace-temps singulier qu'est l'École et son développement sur l'ensemble de la scolarité construisent les caractères spécifiques que prend la forme scolaire dans les disciplines. Pour illustrer ces caractères il prend l'exemple

²²⁵ C'est un des résultats de la thèse en cours d'Elisabeth Ménouar (Menouar-Verfaillie, en cours).

²²⁶ Les différentes formules des Programmes officiels traduisent les influences respectives du Ministère de l'Éducation Nationale, des principaux acteurs du système éducatif, des valeurs de chaque membre des commissions rédigeant les Programmes.

du découpage des savoirs en Histoire avec l'organisation chronologique qui met le savoir dans l'ordre du temps (Audigier, 2005 : 110)

La frise chronologique est absente du monde de la recherche. Elle est un outil pédagogique et non un outil d'historien. Elle n'existe qu'à l'école où elle est un des supports de l'étude de la temporalité. Les historiens peuvent à la rigueur trouver utile par moment de recourir à un outil chronographique (par exemple pour réfléchir sur les contemporanéités), mais ce n'est pas cela qui définit leur usage des temps ou leur rapport au temps historique (Leduc, 1999). Au mieux la frise est donc un moyen de communication mais peu fréquent hors des ouvrages de vulgarisation ou d'enseignement²²⁷.

La frise chronologique est assez récente à l'Ecole. Ainsi, la chronologie, comme système de mise en forme des faits historiques, n'apparaît dans les programmes qu'à partir de 1925 (Poirier *et al.*). La représentation graphique de la chronologie est plus récente encore. Par exemple, Jean-Marie Baldner, Isabelle Nguyen et Alain Ponchel²²⁸ montrent que les Instructions officielles de 1954 pour le collège précisent que l'enseignant «veille enfin à leur dispenser un enseignement systématiquement orienté vers le concret. C'est ainsi que, pour rendre sensible aux plus jeunes l'éloignement dans le temps, la succession ou la simultanéité des événements, la durée respective des périodes ou des civilisations, il adopte **le procédé graphique des échelles du temps.** »

Une recherche menée dans le cadre de l'INRP²²⁹ a permis de dégager les grandes caractéristiques de l'enseignement de l'Histoire (entre autres disciplines) à l'école élémentaire par une enquête menée auprès des enseignants et par l'observation de

²²⁷ Fondamentalement la frise est donc un outil scolaire ou plus largement un outil médiatique (on la retrouve dans les musées, dans les églises par exemple). Certains historiens de l'éducation semblent l'associer au récit généalogique de la nation ou de la modernité. Il semble qu'elle est d'apparition récente (postérieure aux années 50 du 20^e siècle). Les manuels du primaire de la III^e république, qui installent la leçon d'histoire à l'école élémentaire, ne comportent pas de frise chronologique (mais ils comportent bien bon nombre de dates). Au lycée la frise apparaît dans les manuels dans les années 1980 (Baquès, 2007 : 124) ce qui va de pair avec la massification de ce niveau.

²²⁸ Voir sur le site de l'Institut National de Recherche Pédagogique : Département Technologies Nouvelles et Éducation <http://www.inrp.fr/Tecne/histimage/SoTegener.htm> (dernière consultation le 21 octobre 2014).

²²⁹ Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire, sous la direction de François Audigier et Nicole Tutiaux-Guillon (2004).

pratiques de classe. Ainsi, pour reprendre les termes d'André Chervel (1988), il semble bien qu'une *vulgate* de l'histoire à l'école élémentaire soit visible, ce « corpus propre d'outils, liés aux exercices types et à la vulgate dont certains de ces exercices font partie » (Audigier et Tutiaux-Guillon, 2004 : 123). Ce constat est confirmé par quelques sujets d'étude dominants et permanents : le Moyen-âge, la Préhistoire, le couple Gaulois-Romains, la Renaissance et la Révolution. Des exercices proposés aux élèves apparaissent également de manière récurrente : la lecture et la recherche d'informations dans les documents et le repérage sur la frise.

D'autre part, la frise est considérée comme « une aide pour certains car elle visualise le temps et son écoulement, offre une saisie commune de différentes dates, événements et périodes. Elle est un obstacle pour d'autres, pour des raisons quasiment symétriques, par sa complexité et l'absence de lien, autre que graphique, entre les informations qui y figurent. Ces derniers préfèrent un bon récit. » (Audigier, 1995 : 24). La frise a un aspect concret qui permet la visualisation. Si on se place dans une perspective constructiviste, elle permet d'appréhender le temps plus facilement, de visualiser différentes temporalités et de problématiser. En plus d'être présente dans toutes les classes, la frise historique est présente dans tous les manuels utilisés par les enseignants observés.

Je cherche maintenant à reconstruire des contenus disciplinaires historiques à partir des affiches de frise relevées par photographies dans les classes. Pour ce faire, je traiterai à chaque fois des classes « Classiques » puis des spécificités des classes à pédagogie alternative. Dans 9 classes photographiées sur 14 des frises historiques sont présentes. J'ai relevé des frises dans 5 classes « Classiques », 2 classes « Freinet », 1 classe « Montessori » et 1 classe « Projet ». La frise est donc une affiche ponctuellement présente dans toutes les pédagogies observées.

3.1.2.2 Quels liens entre la situation spatiale et la lisibilité des affiches ?

Dans trois classes « Classiques » sur cinq, la frise est placée sur le mur A (sur lequel il y a le tableau). Dans une classe elle est placée en-dessous et dans deux classes au-dessus de celui-ci. Dans les deux autres classes « Classiques », elle est placée en

hauteur ou au milieu du mur B (mur à droite du tableau). Dans les deux classes « Freinet », il n'y a pas d'unité de situation spatiale. Dans l'une, l'affiche est sur le mur A au-dessus du tableau et dans l'autre sur le mur B au milieu du mur. L'affichage de la frise historique dans la classe « Montessori » est atypique car c'est la seule à être placée sur le mur D au milieu du mur. La classe « Projet » ne se distingue pas des classes « Classiques » en ce qui concerne la situation spatiale, l'affiche est sur le mur A au-dessus du tableau.

Toutes les affiches des frises n'offrent pas la même lisibilité, celles qui sont placées en hauteur ou au-dessus du tableau sont les plus visibles à partir de toutes les places des élèves dans la classe. Cependant, de loin, l'œil a tendance à percevoir comme des taches les caractères dont le trait est trop gras et il ne distingue que difficilement, voire pas du tout, les caractères trop fins. Tous les élèves voient donc ces affiches mais ils ne parviennent pas à y lire toutes les inscriptions. Les affiches placées au milieu des murs ne sont, elles, pas visibles par tous car leur lisibilité est entravée par les élèves assis devant celles-ci.

Les choix des couleurs et des contrastes de même que la police, le style et la taille des caractères sont tous des facteurs très importants qui influencent grandement la lisibilité des affiches. Sur deux frises des classes « Classiques » sur les cinq observées, la graphie est manuelle, soignée, contrôlée, au feutre noir, vert ou rouge. Elles font toutes apparaître des parties de textes instrumentés, tapés à l'ordinateur. Un enseignant a choisi de repasser les lettres cursives imprimées en noir au feutre de différentes couleurs, ce qui entrave une nouvelle fois la lisibilité. En effet, les caractères simples sont plus lisibles que les caractères surchargés d'ornements ou offrant des contrastes excessifs entre les éléments gras et minces. L'espacement entre les lettres et les mots facilite la lisibilité. Vues de loin, les lettres ont tendance à se confondre lorsque l'espacement est trop petit. Il n'y a aucune rature. La lisibilité d'une affiche dépend donc grandement d'une combinaison de plusieurs facteurs que les enseignants n'intègrent pas forcément à leurs pratiques.

3.1.2.3 Les sources

Pour toutes les frises des classes « Classiques » relevées, la source principale est l'enseignant de la classe. C'est lui qui décide de les afficher. Il en est parfois l'auteur (pour

3 classes « Classiques ») et parfois il utilise des documents du commerce provenant sans doute d'un manuel (pour une classe) ou utilise un document d'Internet (une classe « Classique »). Les deux frises des classes « Freinet » ont pour source et auteur les enseignants. La frise de la classe Montessori est atypique car elle est de source mixte. La frise principale est issue du commerce, les portraits apposés au-dessus de la frise sont issus d'une malle d'Arts visuels et les vignettes des personnages célèbres affichées sous la frise ont été récoltées par l'enseignant dans divers documents. On voit ici se dessiner un lien fort, une porosité entre la discipline Histoire et la sous-discipline Histoire des arts. La structure de la frise de la classe Projet est, elle, issue du commerce. Elle a donc une source mais elle est vide (tout l'espace prévu pour être occupé reste disponible), il n'y a donc pas de traces des auteurs qui auraient pu être l'enseignant ou les élèves. Le fait que cette affiche ne soit pas investie est peut-être la marque d'une difficulté d'utilisation de cet outil par l'enseignant ou d'un désintérêt.

3.1.2.4 La forme de contenu des frises affichées

Les neuf types de frises sont, au premier regard, peu différentes. Je décrirai ici d'abord les contenus historiques visibles par ce que j'appellerai d'abord les différents « étages » puis ensuite les objets graphiques portés par les frises.

1) les différents étages visibles dans les frises

Les frises font apparaître plusieurs étages, c'est-à-dire que la formalisation graphique sépare a priori différents contenants (plusieurs bandes historiques) et différentes organisations des contenus, différents objets historiques. Par exemple, les frises issues de la pédagogie « Classique » sont basées sur 1 à 4 étages et font apparaître différentes thématiques comme les événements, les personnages, les œuvres en Histoire de l'art etc.

Les frises des deux classes « Freinet » ont, elles, 5 et 6 niveaux avec par exemple pour thématiques les découvertes, les inventions, les conflits, la religion, les constructions, les différents noms de la France (la Gaule celtique, le Royaume des Francs etc.). Ces deux frises ne font pas apparaître les mêmes étages mais ce sont celles qui en contiennent le

CHAPITRE 5. LES UNIVERS DES AFFICHES DANS LES CLASSES

plus. La frise de la classe « Montessori » a 3 étages (les œuvres d'art, les monuments et les personnages célèbres) tandis que la frise de la classe « Projet » devrait en faire apparaître également 3 mais ceux-ci sont restés vides donc je n'en connais pas les thématiques prévues. Il me semble que ces étages et thématiques, ces différentes organisations sont une forme de hiérarchisation²³⁰ et une forme de catégorisation²³¹ des contenus. Pour le dire autrement, parfois on peut avoir le même nombre d'étages mais pas les mêmes thèmes.

La frise chronologique, telle qu'elle est visible sur les murs des classes, présente le temps comme continu, prenant sens dans des faits. Je considère ici les frises comme des listes organisées chronologiquement.

Les enseignants font varier la quantité des informations, leur forme, leur couleur. Tous les faits représentés sur une frise chronologique se valent. En fait, leur seule distinction est dans leur *hiérarchie*. Les enseignants mettent celle-ci en évidence avec des polices différentes et des changements de taille, de couleur ou de forme.



Figure 44. Frise de la classe « Freinet » 13

²³⁰ J'utilise le terme « hiérarchisation » pour désigner une organisation par importance.

²³¹ J'utilise le terme « catégorisation » pour montrer qu'un thème correspond à une catégorie et que ce sont les différents « niveaux » qui matérialisent ces catégories.



Figure 45. Extrait de la frise de la classe « Classique » 7

Ces différentes hiérarchisations (le plus important étant le plus visible) donnent des images spécifiques de la discipline Histoire.

3.1.2.5 Les objets graphiques des frises et leurs dispositions

Les différents étages des frises sont une forme de hiérarchisation. Les objets graphiques et leurs dispositions donnent également de nombreuses informations sur ce qui est important en Histoire pour les enseignants. L'image est, dans la discipline Histoire, un document qui appelle un traitement spécifique²³² (Audigier, 1999). L'image fait donc apparaître le concret. Cet argument est utilisé depuis plusieurs décennies dans l'enseignement²³³. Mais les historiens ont eu des difficultés à admettre les images comme des sources (Vauthier-Vézier, 2007). Cependant, dans la discipline Histoire à l'école primaire elles sont prises en compte dans les programmes de 2002 puis de 2008 ; un des objectifs étant d'apprendre à interpréter et décoder des images²³⁴. Ainsi, selon les textes officiels de 2002 par exemple, les images ont une dimension sociale donc elles doivent être mises en relation avec les textes. L'image en Histoire a donc besoin d'être interprétée,

²³² « Il n'est pas de bons cours d'histoire [...] qui ne fassent place à la présentation et à l'étude de quelques images : reproductions de tableaux, de gravures, d'objets historiques, photographies de scènes du passé ou de paysages actuels, cartes, graphiques, tableaux statistiques, etc., tout ce qui ne se présente pas de façon linéaire comme le texte, mais renvoie à une disposition spatiale plus diversifiée. » (F. Audigier, 1999 : 198)

²³³ En ce qui concerne l'histoire, dans les programmes du 23-28 mars 1938 « on resserrera l'enseignement autour de tableaux, de scènes ou d'événements choisis autant que possible pour leur valeur représentative et en tous cas susceptibles de frapper l'imagination de l'enfant. On doit à tout prix éviter l'abstraction. ». On voit donc apparaître un matériel scolaire très visuel. Selon Loly Clerc (2004) certains instituteurs regroupent tous les panneaux sur la même paroi qu'ils intitulent le « mur du savoir » (Clerc, 2004 : 33).

²³⁴ « Les supports actuels de l'information rendent plus que jamais nécessaire l'apprentissage de l'interprétation des images, des codes qui leur sont spécifiques et du langage qui permet de les décrire. » Partie Objectif de la discipline Histoire, BOEN HS n°1 du 14 février 2002.

CHAPITRE 5. LES UNIVERS DES AFFICHES DANS LES CLASSES

c'est-à-dire que le récepteur se doit de lui donner du sens et même cette représentation est une réalité historique à analyser (Gervereau, 2003 : 13-15). En effet, l'image ne se réduit pas à ses propriétés formelles, elle est « une vision du monde qui interprète le réel » (Vauthier-Vézier, 2007). Toutes les frises étudiées portent des illustrations. Celles-ci ont pour but de donner des représentations figuratives des référents (Jacobi, 1993). Selon Anne Vauthier-Vezier (2007) « le statut des images dans le cours d'histoire à l'école primaire, varie de la simple illustration au document historique qui est questionné ». Cette dimension n'est pas accessible par l'étude des photographies des frises pour le chercheur. Il serait cependant très intéressant de savoir si les images collées sur les frises ont été des « documents historiques questionnés », des supports de travail en classe ou juste des illustrations. En ce qui concerne les frises, les illustrations peuvent être imprimées en couleurs ou être des photocopies noir et blanc tirées de différents documents. Les frises des classes « Freinet » se distinguent des frises des classes « Classiques » par la variété plus large et le nombre d'illustrations présentes plus important. La frise de la classe Montessori ne contient que des illustrations en couleurs, elles sont plutôt de taille supérieure à celles des autres classes. La frise de la classe Projet ne fait apparaître aucun contenu donc aucune illustration. Ces objets graphiques ont des sources différentes. Ils proviennent d'Internet, de manuels ou de magazines.

Voici par pédagogie, les différents objets graphiques sur les affiches des frises chronologiques.

	Pédagogie « Freinet »	Pédagogie « Montessori »	Pédagogie de « Projet »	Pédagogie « Classique »
Photos	x	x		x
Dessins	x	x		x
Schémas				x
Tableaux	x			

Tableau 33. Objets graphiques des frises historiques

La longueur des écrits des affiches de frises ne varie pas beaucoup, elle se compose essentiellement de quelques segments de phrases sur une feuille. Chacune des affiches est composée de segments, mais jamais de phrase de forme grammaticale habituelle (sujet/ verbe/ complément). Je ne trouve également jamais de phrase en « je ». La longueur des

textes sur les affiches de frises ne varie donc pas selon la pédagogie. Elle dépendrait seulement²³⁵ du contenu à enseigner fixé par les instructions officielles. Les différentes dispositions des écrits montrent bien qu'elles forment des unités et, selon les affiches, les démarcations, les frontières entre unités sont très visibles ou non. La disposition est toujours préétablie par l'enseignant.

3.1.2.6 Les contenus visibles : des découpages spécifiques ?

Du point de vue du contenu historique, lorsque j'ai étudié les frises des classes « Classiques », j'ai observé que toutes les frises sont basées sur des périodes différentes qui s'étalent sur des segments allant « de la Préhistoire aux Temps modernes » à « de la Révolution à la 3^{ème} République ». Les deux frises des classes « Freinet » vont de la Préhistoire à l'époque contemporaine, l'une s'arrêtant au 20^{ème} siècle et l'autre se projetant jusqu'en 2100. La frise de la classe « Montessori » va « de l'Antiquité à l'Époque contemporaine ». La frise de la classe « Projet » va « de la Préhistoire au 20^{ème} siècle ». Les périodicités sont donc bien différentes selon les classes mais ce n'est pas forcément lié à la pédagogie. Il y aurait d'autres présentations possibles de ce temps historique (des frises d'échelles différentes, des frises zoomées sur un siècle, sur un type d'événements...) Cet outil pourrait permettre de visualiser soit une succession d'événements indépendants les uns des autres, soit une succession d'événements appartenant au même domaine.

Différentes organisations, qui sont chacune atypiques, sont visibles dans les classes. J'en ai relevé trois. La première apparaît dans la classe « Freinet » 12, la frise ressemble à un tableau avec le nom des périodes en abscisse et les thèmes sur l'axe des ordonnées. D'une part, cette disposition entraîne deux cheminements de lecture : une lecture horizontale en suivant l'axe du temps et une lecture verticale avec les différents thèmes. D'autre part, ce qui est remarquable est la présence de cases vides et donc le fait que l'enseignant donne une image spécifique de l'Histoire, contrastée par rapport aux autres classes : toutes les périodes ne se valent pas, parfois il y a beaucoup d'inventions,

²³⁵ Les programmes prescrivent des événements et personnages dont les dates sont à connaître. Ce ne sont pas exclusivement ceux-là qui sont présentés sur les frises des classes. On peut donc y voir un effet de vulgate ou une marque de la liberté de l'enseignant.

CHAPITRE 5. LES UNIVERS DES AFFICHES DANS LES CLASSES

d'événements ou de personnages et parfois non. Ces cases vides sont peut-être aussi des cases qui ne sont pas encore remplies, des périodes encore peu étudiées par la classe. Cette organisation est fortement liée à la pédagogie dans laquelle les enseignements-apprentissages partent des intérêts des élèves et non d'une programmation préétablie. Ici, on peut supposer que la frise se construit au fil du temps didactique. C'est-à-dire que les périodes ne sont pas forcément étudiées dans l'ordre chronologique²³⁶ puisque ce sont les élèves qui proposent des exposés ou que les savoirs sont apportés par la correspondance scolaire ou encore par les sorties vécues par les classes. Cette construction spécifique des enseignements est à souligner.



Figure 46. Frise de la classe « Freinet » 13

La deuxième organisation visible est celle de la classe « Classique » 6 qui est elle aussi tabulaire. L'histoire qui y est représentée semble événementielle. Toutes les « cases » sont remplies, les images ne sont pas datées ce qui peut donner l'idée que toutes se valent.



Figure 47. Frise de la classe « Classique » 6

²³⁶ D'après mes observations des supports des élèves, dans les classes Classiques ainsi que dans la classe Montessori, les périodes historiques sont étudiées dans l'ordre chronologique. Selon Dominique Borne et Patrick Garcia « ce principe de continuité reste sous-tendu par une conception de l'histoire comme suite de faits liées par une causalité linéaire. » (Hagnerelle (dir.), 2002 :161).

CHAPITRE 5. LES UNIVERS DES AFFICHES DANS LES CLASSES

La troisième organisation atypique de la frise est celle de la classe « Classique » 7. Sur celle-ci apparaissent comme des taches, « des mondes » pour chaque période dans lesquels figurent des dates, un personnage célèbre, une œuvre et une invention.



Figure 48. Extrait de la frise de la classe « Classique » 7

D'autre part, les contenus que je relève sur les frises sont multiples : des personnages célèbres, des événements, des dates, des cartes, des œuvres d'art, des découvertes, des inventions, des conflits, des religions, des constructions, les différents noms de la France etc. La liste semble assez longue et il ne s'agit que de contenus éventuels. Je veux dire par là que je ne sais pas s'ils sont enseignés ni s'ils sont appris. Une question récurrente sur la frise est celle de l'espace occupé par ce qui est inscrit et donc de la correspondance ou non entre cet espace et le temps représenté. Par exemple une photo du tableau de David « le sacre de Napoléon » va occuper un espace disproportionné à la durée de l'événement (2/12/1804). En outre, il me semble que cette variété de contenus (tout comme les contenus absents) correspond à une représentation de l'Histoire. Au vu de ces différents éléments, il semble que ce ne sont pas les savoirs historiques mais les découpages qui seraient essentiels. Ces découpages eux-mêmes constitueraient alors des contenus de la discipline Histoire. L'Histoire ce serait donc : se situer dans le temps et visualiser (voire « photographier » ou « imager ») des périodes.

3.1.2.7 Les supports des affiches

Les supports des affiches de frises sont très variés. Il n'y a pas réellement d'unité par pédagogie. Le choix des enseignants est bien souvent basé sur le matériel disponible dans les fournitures de la classe. Je remarque que certaines feuilles sont plastifiées et peuvent entraver la lisibilité à cause des reflets que cela occasionne. Dans ce cas, la

plastification qui est un moyen d'économiser le temps passé à fabriquer le support en permettant son utilisation plusieurs années devient un obstacle à la visibilité de l'affiche. De manière générale, les enseignants choisissent de bâtir leurs frises à partir de nombreuses feuilles de papier (entre 3 et 19) de grande taille (entre le format A4 et le format A2). Ils les font se succéder afin de reconstituer une bande continue servant à placer une succession d'événements. Elles sont bâties en choisissant une échelle²³⁷. Elles sont toutes de très grand format.

Cependant, une classe « Classique » fait exception car sa frise est constituée, au troisième niveau (le plus bas), de la frise collective photocopiée en petit format (telle qu'elle apparaît dans les cahiers des élèves).

²³⁷ Cette échelle peut parfois être variable : la période de la Préhistoire est parfois représentée avec une frise discontinue ou en un espace en pointillés.



Figure 49. Frise collective

A l'exception d'une autre classe « Classique », les supports choisis sont blancs. L'enseignant de la classe « Classique » dont le choix s'est porté sur des affiches de couleur les a choisies afin de coder les différentes périodes, il y a bien une datation mais qui n'est pas précise. Les autres enseignants codent également les périodes en utilisant le surlignage ou le coloriage sur le papier blanc. Il me semble qu'ils considèrent le codage des périodes comme très important. C'est un élément qui constitue la discipline Histoire, ou tout au moins son affiche emblématique, la frise. La périodisation est donc un contenu des frises historiques.

3.1.2.8 Les traces des actions sur les affiches

En ce qui concerne les traces des actions observables, ce qui est le plus frappant sur les frises, c'est l'utilisation du collage comme moyen d'action sur l'affiche. Ainsi, pour

les 3 frises portant des traces d'action sur les 9 observées, les enseignants utilisent tous le collage. Sur les 5 classes « Classiques » observées, 2 portent des traces d'action par collage de photocopies d'œuvres. Une frise de classe « Classique » présente des « vides » qui font penser à des emplacements pour le collage de divers documents. La troisième classe concernée par le collage est une classe « Freinet ». Les éléments collés sont beaucoup plus variés que sur les frises des classes « Classiques » avec des illustrations des découvertes, des inventions, des conflits et des personnages célèbres. La classe « Projet » est atypique puisque, comme je l'ai montré (*supra* p.259), sa frise est complètement vide. C'est une structure à compléter en 3 niveaux. Je relève l'absence de traces d'actions de la part des élèves²³⁸ sur les frises, on aurait pu imaginer par exemple des photographies apportées par les élèves sur l'histoire de leur ville par exemple ou sur celle de leurs grands-parents.

3.1.2.9 Les liens avec les autres affiches d'Histoire, les autres outils

J'ai cherché à établir si les frises ont des liens avec les autres affiches d'Histoire et les autres outils de la classe. Lors de mes observations, j'ai relevé²³⁹ les différents outils des élèves. Selon les classes, les élèves peuvent se servir de cahiers ou de classeurs pour l'Histoire. Ils ont également parfois à disposition des manuels. Le plus souvent, les frises installées dans la classe sont reproduites en plus petit et avec moins de détails dans ces supports personnels. Le mouvement va sans doute des instructions officielles vers les manuels et les blogs d'enseignants, puis vers les affiches et enfin vers les cahiers/classeurs des élèves. Ici, il s'agit d'une sorte de processus de migration au sens de Rouba Hassan (2011 : 49) puisque les écrits migrent d'un support à un autre.

Quand j'ai cherché à regarder si les manières d'écrire, les langages et les codes étaient proches ou très éloignés d'autres écrits de la classe je me suis rendu compte que les frises sont une forme d'écrit « atypique » au sein même de la discipline Histoire. Les autres

²³⁸ Sauf si ce sont les élèves qui disent « où » coller les éléments. Ce que je ne peux pas déduire des photographies des frises.

²³⁹ Lors de chaque observation, je me suis installée à un bureau d'élève et j'ai vidé sa case afin de lister tous les supports présents. J'ai complété cette prise d'information en interrogeant l'élève en question sur ses différents supports de travail.

CHAPITRE 5. LES UNIVERS DES AFFICHES DANS LES CLASSES

formes d'écrits relevés dans les cahiers et les classeurs des classes observées sont des récits, des exposés ou encore des questionnaires.

D'autre part, d'autres affiches d'Histoire accompagnent la frise dans certaines classes. Par exemple, dans le premier relevé photographique de la classe « Classique » 4, un portrait de Clovis en couleurs, mis sous pochette plastique, est affiché sur le mur A, juste à gauche du tableau. Dans toutes les classes « Freinet », des affiches des exposés écrits par les élèves sont rangées sous le tableau. Elles ne sont toutefois pas visibles par tous, elles sont plutôt stockées, superposées, pour une utilisation ultérieure et pour contribuer au patrimoine de la classe. Dans la classe « Freinet » 12, en plus des exposés des élèves, la frise est accompagnée de huit cadres avec des reproductions en couleurs de monuments historiques. Dans la classe « Classique » 8, la frise est également accompagnée de deux supports avec des images (la révolution des transports).



Figure 50. Supports accompagnant les frises historiques

3.1.2.10 L'évolution des frises

Les affiches de frises semblent être des écrits sur lesquels il n'y a pas de retours car il n'y a pas de ratures, l'écriture semble « stabilisée ». Cela renvoie à une seconde question : Est-ce que les affiches dans les classes sont elles-mêmes « stabilisées » ? Afin de répondre à cette question, j'ai choisi d'étudier la chronogenèse²⁴⁰ visible dans les frises. Je me suis demandé comment les écrits des frises disent ou cachent le déroulement de l'enseignement de la discipline Histoire ? Quelle est l'organisation dans le temps que les enseignants ont choisie de mettre en place pour enseigner les contenus d'Histoire ? J'utilise la notion de chronogenèse pour repérer les décisions des enseignants et leurs choix d'organisation et d'articulation dans le temps des contenus.

Le choix d'observer l'évolution matérielle de la frise des classes « Classique » 5, « Classique » 6 et « Classique » 7 est lié à la recherche de traces d'évolution sur celles-ci. Le calendrier de cette série d'observations, centrée sur les frises historiques, était tributaire de plusieurs facteurs comme la disponibilité du chercheur et la disponibilité des enseignants observés. La série de photographies réalisées en 2011 et 2012 atteste une seule évolution de l'affiche de frise. En effet, dans les classes « Classique » 6 et « Classique » 5, entre les deux prises de vues espacées de 4 et 1 mois, il n'y a aucun changement. Une seule frise (sur les trois frises photographiées pour étudier les changements) évolue dans le temps.

²⁴⁰ Le concept de chronogenèse a d'abord été utilisé dans le champ de la linguistique par Gustave Guillaume (1929/1965) pour décrire les opérations mentales qui produisent l'organisation chronologique des éléments du discours puis repris en didactique des mathématiques par Yves Chevallard (1985/1991) dans sa conception de la transposition didactique.



Figure 51. Frise de la classe « Classique » 5 photographiée en novembre 2011



Figure 52. Frise de la classe « Classique » 6 photographiée en janvier 2012

Quatre éléments ont été ajoutés à la frise de la classe « Classique » 5, aucun n'a été retiré. Les éléments ajoutés sont une reproduction en couleurs d'un tableau représentant une machine agricole et la légende « Révolution industrielle » et d'autre part une reproduction également en couleurs d'un tableau représentant Louis Pasteur accompagné de la légende « Louis Pasteur invente le vaccin contre la rage ». Ces deux derniers éléments apparaissent sur une feuille A4 placée sous la frise proprement dite. Cela signifie peut-être que ceux-ci n'avaient pas été prévus par l'enseignant. La frise de cet enseignant serait donc soumise aux découvertes de la classe, au contexte évolutif de la classe (créé par la co-activité de l'enseignant et des élèves et par des éléments extérieurs à la classe). Ainsi, à moitié prévue et à moitié inventée dans l'action ou même à postériori de celle-ci.

Cependant, dans aucune des classes, je n'ai remarqué de frises au stade du brouillon. Les enseignants proposeraient plutôt des utilisations de la frise (localiser la date, éventuellement coller une image) qu'une construction par les élèves. Ainsi, je n'ai pas observé de frises conçues avec les élèves, avec des étiquettes par exemple, au brouillon, sur lesquelles on aurait pu trouver des choses ajoutées et barrées. Cette frise aurait ensuite été recopiée au propre par l'enseignant par exemple. En fait, il apparaît que l'enseignant veut montrer une certaine maîtrise. C'est son image qui se joue par rapport au regard des parents, des collègues²⁴¹. Les affiches de frises font partie des documents au travers desquels les enseignants rendent compte de leur travail dans la classe (Daunay, 2006 : 90). D'autre part, cela révèle une tension chez les enseignants entre le statut de la frise comme outil pour mémoriser (les dates sont considérées comme des faits « à apprendre ») et la frise comme outil pour penser (ce qui impliquerait davantage le brouillon).

Eléments de synthèse

Deux éléments me semblent importants à retenir à la suite de ces analyses. Le premier est que finalement, au premier abord, je n'ai pas relevé de liens forts existant entre les positionnements pédagogiques des enseignants et les frises réalisées ou convoquées en classe dans le cadre de l'enseignement-apprentissages de l'Histoire. En effet, en observant les frises, hormis la présence de segments vides (traces de l'évolution de la frise au cours de l'année scolaire), il n'apparaît pas de manière flagrante que les démarches des enseignants sont différentes. Il n'est pas évident pour l'observateur que ce ne sont pas les mêmes conceptions sous-jacentes de l'enseignement puisque sur toutes les affiches sont visibles des étages, des objets graphiques, des dates et des images. Des traces d'action existent sur les frises de certaines classes, indifféremment dans les classes « Classiques » et « Freinet » ainsi que des traces qui témoignent d'une porosité entre cette discipline et la sous-discipline Histoire des arts.

Le second élément remarquable est que sur les frises, ne survivraient que les contenus qui sont suffisamment compatibles avec les pratiques de classes. Il me semble

²⁴¹ Je relève ici un flou autour du destinataire qui n'est pas exactement défini par les enseignants : élèves, inspecteur, collègues, éventuels remplaçants...

que ces contenus sont essentiellement les découpages spécifiques du temps. Ceux-ci sont liés aux pédagogies puisque c'est dans les classes « Freinet » que j'ai observé des traces d'une étude de l'Histoire par thématique et non chronologique. C'est par ces différences entre les découpages que les représentations de la discipline Histoire varient.

3.1.3 La carte, affiche emblématique en Géographie

Programmes 2002	Programmes 2008
Géographie	Géographie
Regards sur le monde : des espaces organisés par les sociétés humaines	Des réalités géographiques locales à la région où vivent les élèves
Espaces européens : une diversité de paysages	Le territoire français dans l'Union européenne Les Français dans le contexte européen Se déplacer en France et en Europe Produire en France
Espaces français	
La France à l'heure de la mondialisation	La France dans le monde

Tableau 34. La discipline Géographie dans les textes officiels

Dans les classes, les affiches de Géographie représentent en moyenne 4% du nombre d'affiches total. Sur les 14 classes que j'ai photographiées, 12 comportent des cartes. Le nombre de cartes varie de 0 à 4 dans les classes « Classiques ». La classe « Projet » n'en comporte aucune. Les classes « Freinet » en contiennent entre 3 et 6 et la classe « Montessori » 3. C'est donc un support largement partagé par toutes les pédagogies étudiées (sauf la classe « Projet »). Dans les classes il y a 11 cartes d'Europe, 10 cartes du Monde, 7 cartes de France et 4 cartes du Nord Pas-de-Calais. Deux classes affichent des supports supplémentaires. Dans la classe « Classique » 8, il y a une carte des volcans dans le Monde et dans la classe Montessori 14 une carte des principales ressources énergétiques.

GÉOGRAPHIE = cartes

Figure 53. Modélisation de la discipline Géographie

La Géographie est uniquement représentée par des affiches de cartes, qui sont donc emblématiques de la discipline. En effet, les cartes représentent tous les contenus de la géographie physique et les compétences travaillées chez les élèves telles que décrire, classer, localiser ou encore nommer découlent du travail sur celles-ci. Ce sont les enseignants qui font ces choix et qui éliminent certains contenus. Il n'est pas possible pour les élèves d'être en contact avec la réalité géographique. Les cartes affichées sont donc le truchement par lequel les enseignants remplacent cette réalité. Les cartes sont aussi une marque de la recherche de l'exhaustivité géographique. La Géographie est donc exposée de manière morcelée avec des espaces prédécoupés de la géographie physique.

« La carte est l'outil privilégié, carte avec un questionnement auquel les élèves répondent, l'ensemble semblant suffisant comme trace écrite » (Audigier et Tutiaux-Guillon, 2004 : 49). L'image de la discipline Géographie renvoyée par les affiches (les cartes) est avant tout une approche descriptive. Cette approche de la géographie est basée sur des documents affichables (observations des cartes, apprentissage d'un vocabulaire spécifique, apprentissage de lieux, de noms).

Dans une étude sur les matériaux utilisés dans l'enseignement de l'Histoire, de la Géographie et de l'Education civique au cycle 3, Robert Sourp et Marie-José Mousseau (2004) montrent que la carte est un matériau utilisé couramment, surtout en Géographie mais aussi en Histoire. Ils ajoutent aussi que les cartes (comme les frises) sont d'une utilisation massive mais qu'il s'agit moins de les faire construire par les élèves que de mettre en œuvre une activité de recherche d'informations ou de repérage.

Mes constats rejoignent ceux de François Audigier et Nicole Tutiaux-Guillon (2004 : 47) quand ils affirment que : « Le monde enseigné dans le cadre de la géographie à l'école est un monde prédécoupé par grands ensembles naturels et politiques. Le travail, très généralement appuyé sur des cartes, est avant tout un travail d'identification de lieux, de noms, de formes » (Audigier et Tutiaux-Guillon, 2004 : 47).

La représentation de la réalité spatiale est l'une des pierres angulaires de la démarche géographique, et cela à deux niveaux : la carte et l'image sont utilisées comme des documents sur lesquels se construit le raisonnement géographique et comme composantes de la géographie des perceptions et des représentations. La carte et l'image

constituent deux types de documents omniprésents dans les parcours de formation des professeurs et dans leurs pratiques d'enseignement (Arnould et Biaggi, 2002 : 191).

La Géographie rejoint la discipline Histoire dans le sens où ces deux disciplines sont bâties autour d'un document²⁴² affiché emblématique.

3.1.4 Les contenus des cartes en Géographie

A la suite de l'étude des frises, j'ai choisi de me pencher sur les cartes parce que ce sont des affiches emblématiques de la discipline et qu'elles permettent également *d'entrer en Géographie*. Maurice Saint-Yves (1976) cite à ce sujet le cartographe suisse Edouard Imhof : « On a déjà dit avec beaucoup d'exactitude que la carte fait “voir et penser géographiquement”. » (Saint-Yves, 1976 : 516)

3.1.4.1 Les cartes dans les textes officiels

Les Programmes de 2002 proposent d'enseigner la Géographie en s'appuyant sur la lecture des cartes et des paysages (BOEN HS n°1 14 février 2002 : 81). Il n'est pas précisé quelles cartes utiliser ni quels supports privilégier, affiches ou manuels par exemple. Dans ces Programmes de 2002, les cartes sont également présentes dans la discipline Mathématiques. Les connaissances relatives à l'espace et à la géométrie concernent tous deux l'utilisation de plans et de cartes.

Dans les Programmes de 2008, la fréquentation régulière du globe, de cartes, de paysages est préconisée. Les domaines concernés par l'étude de cartes sont précisés : le territoire français dans l'Union européenne (les grands types de paysages, la diversité des régions françaises, les frontières de la France et les pays de l'Union européenne) ; les principaux caractères du relief, de l'hydrographie et du climat en France et en Europe ; le découpage administratif de la France (départements, régions) et enfin les pays de l'Union européenne.

²⁴² Étymologiquement le mot « document » a une racine latine *documentum*, « ce qui sert à instruire », dont le sens contemporain est issu (selon *le Petit Robert*) : « tout ce qui sert de preuve, de témoignage ». Dans une classe, un document désigne tout support pédagogique de travail.

3.1.4.2 Le nombre de cartes dans les classes

Sur les quatorze classes que j'ai photographiées, douze comportent des cartes. Le nombre de cartes varie de 0 à 4 dans les classes « Classiques ». La classe « Projet » n'en comporte aucune. Les classes « Freinet » en contiennent entre 3 et 6 et la classe « Montessori » en a 3. C'est donc un support largement partagé par toutes les pédagogies étudiées. D'ailleurs, dès l'Antiquité, la cartographie et la géographie ont été étroitement associées. Aujourd'hui, les cartes sont les objets emblématiques de la géographie scolaire, « les marqueurs de l'identité de la discipline » (Grataloup, 1998 : 17). Toutes les affiches de cartes relevées ont pour source l'enseignant. Elles proviennent toutes du commerce hormis une carte des pays anglophones photocopiée en noir et blanc à partir d'un manuel (classe « Classique » 5).

Dans les classes il y a 11 cartes d'Europe, 10 cartes du Monde, 7 cartes de France et 4 cartes du Nord Pas-de-Calais²⁴³. Deux font exception : la classe « Classique » 7 avec une carte des volcans dans le Monde et la classe « Montessori » 14 avec une carte des principales ressources énergétiques dans le Monde.

Les classes « Classique » 3 et « Classiques » 6 sont atypiques puisqu'elles ne contiennent qu'une seule carte qui n'appartient pas à la discipline Géographie mais à la discipline Anglais avec la carte des pays anglophones et la carte de « United Kingdom and Ireland ». Elles comportent chacune une seule carte qui n'appartient pas à la discipline Géographie. J'ai relevé 3 cartes dans la classe « Classique » 5 dont une d'Anglais (la carte des pays anglophones). Cet instrument qu'est la carte n'est donc pas réservé à la seule discipline Géographie, elle a une certaine importance en Anglais²⁴⁴. Il existe donc une certaine proximité entre ces deux disciplines.

Les cartes des classes « Classiques » sont installées indifféremment sur les murs A et C, jamais sur le mur B et une seule est placée sur un mur D. Elles sont affichées en hauteur et visibles par tous. Les cartes des classes « Freinet » sont visibles sur tous les

²⁴³ Car la recherche présentée ici a été effectuée dans les environs de Lille.

²⁴⁴ Dans les Programmes 2002 comme dans les Programmes de 2008, il n'est pas fait mention d'utilisation de cartes en langue vivante.

murs avec une majorité sur les murs A et B. Dans la classe Montessori, les cartes sont placées sur les murs C et D.

3.1.4.3 Quelle évolution des cartes ?

J'ai photographié les classes « Classique » 1, « Classique » 4, « Classique » 5, « Classique » 6, « Classique » 7, « Freinet » 10 et « Freinet » 11 à deux reprises. Seule deux classes « Classiques » ont changé : la classe « Classique » 5 et la classe « Classique » 7 ont un système d'affiches de cartes qui évoluent. En effet, lors de ma seconde investigation, une nouvelle carte est apparue dans la classe « Classique » 5 : « United Kingdom and Ireland » et une carte est apparue dans la salle informatique attenante à la classe « Classique » 7 : « Un milliard de visages ». Ces deux cartes ne sont pas indexées à la discipline Géographie. La première appartient à la discipline Anglais et la seconde à la discipline Arts visuels. Tous les autres systèmes d'affiches de cartes n'évoluent pas, ils restent stables. Dans les sept classes que j'ai photographiées à plusieurs reprises, les cartes de Géographie sont donc des entités installées dès le début d'année et qui n'ont pas vocation à être transformées. On peut se demander dès lors si elles sont véritablement utilisées ou si elles ne sont qu'un décor.

3.1.4.4 Les liens entre les cartes et les autres supports de Géographie

Les cartes sont les seuls supports de la discipline Géographie visibles sur les murs des classes. Elles sont bien présentes matériellement alors que dans une étude sur l'innovation scolaire dans le cadre de l'INRP, Christa Delahaye, Marie-Claude Derouet-Besson et Hélène Godinet se posent la question de la concurrence entre le vidéoprojecteur et les cartes (2009 : 52).

Le fait que seules les affiches des cartes représentent la Géographie, peut donner une image figée de la discipline aux élèves²⁴⁵.

²⁴⁵ Dans une recherche sur les significations des disciplines (Audigier, 1995), des chercheurs ont demandé à des élèves comment ils pensaient que les géographes travaillaient, comment ceux-ci faisaient pour savoir ce qu'ils savent et écrire ce qu'ils écrivent. Pour les élèves, la géographie c'est être témoin, dire ce qu'on a vu. Selon eux, « les

3.1.4.5 Quelles traces d'action ?

J'ai pu relever des traces d'actions sur deux cartes de classes à pédagogie « Classique » et une de la classe « Montessori ». Il s'agit d'une part de cartes postales de monuments punaisées autour de la carte proprement dite et reliées au moyen de ficelles et d'autre part une carte d'anglais coloriée et annotée par l'enseignant.

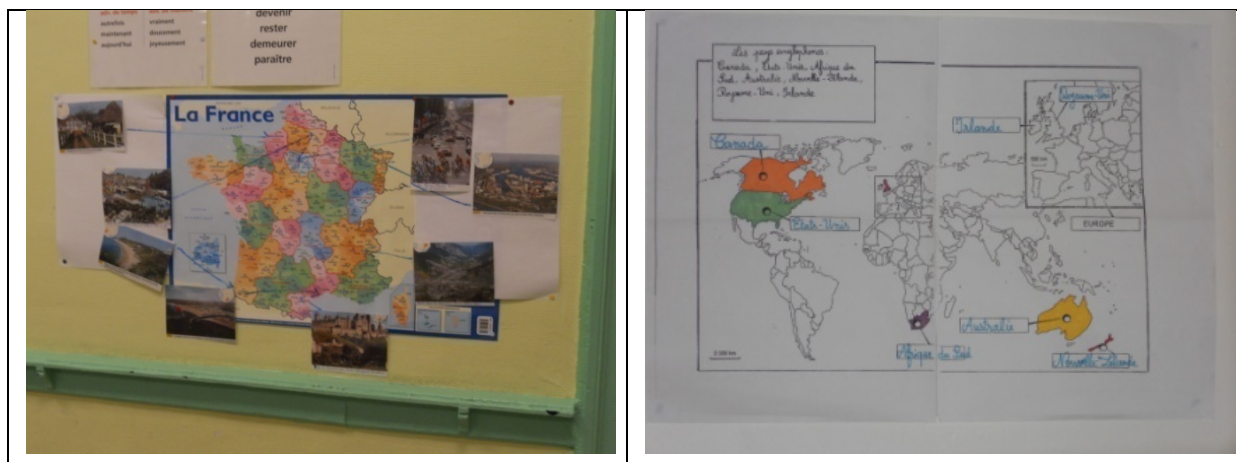


Figure 54. Traces d'actions sur les cartes

Des recherches de l'INRP (Audigier *et al.*, 1996) montrent que les cartes sont fréquemment utilisées dans les classes mais donnent majoritairement lieu à des pratiques scolaires relativement pauvres. La plupart du temps, les cartes y sont considérées comme des banques d'informations localisées. Elles jouent aussi un rôle d'illustration qui sert de preuve (« regardez c'est vrai puisque c'est sur la carte »). Ce sont la parole de l'enseignant ou des élèves (langage oral) et les extraits de manuels, les textes (langage écrit) qui priment.

« La référence à la carte est fréquente comme quelque chose qui pourrait donner de l'ordre ; cet appel ne fonctionne pas, tant il est vrai que la carte n'impose pas un ordre de lecture. » (Audigier, 1995 : 80) Dans cette perspective, les contenus de Géographie

géographes vont donc voir sur place ; ils questionnent, observent, interrogent, voire vivent un certain temps dans les pays et les lieux qu'ils étudient. Il n'y a quasiment aucune trace des autres sources d'informations. Cela est d'autant plus frappant que les documents utilisés en cours de géographie sont massivement des cartes, des données quantitatives sous forme de tableaux ou de graphiques, des images, guère des témoignages ou des récits. » (Audigier, 1995 : 85)

promus par les affiches sont liés à l'organisation de l'espace. L'accent est mis sur le système spatial (repérage, observation, description). On aurait pu s'attendre à trouver des images de la ville, de la montagne, de la neige, de la mer ou même des images personnelles mais dans les classes la Géographie se résume à l'observation de l'organisation de l'espace. La description, le concret sont très valorisés. Ainsi, il semble qu'une grande place est donnée à l'apprentissage du nom des lieux, à la reconnaissance des formes mais pas forcément aux concepts qui permettraient de réfléchir sur l'organisation spatiale ou à la nécessaire interprétation de la carte (décodage, sémiologie particulière, lecture de la légende) ou encore aux nouvelles problématiques des sociétés.

Cela rejoint l'hypothèse formulée par André Chervel (1988) selon laquelle ce qui est enseigné dans les disciplines est le produit de la culture scolaire. Une discipline se caractérise notamment par des exercices canoniques. Pour la Géographie ce serait les exercices qui proposent l'utilisation des cartes. Ici, dans les affiches des classes observées : la carte *est* la Géographie. Cela pourrait être lié aux pratiques évaluatives pratiquées en Géographie. Ainsi, les connaissances déclaratives sont privilégiées plutôt que les connaissances procédurales (comme en Histoire). D'autre part, dans les autres outils des classes utilisés en Géographie, les cartes sont très présentes comme dans les cahiers et classeurs mais aussi les manuels qui peuvent influencer les pratiques enseignantes.

3.1.5 Quelques affiches récurrentes dans les autres disciplines

3.1.5.1 Les tableaux de Conjugaison

Pour certaines disciplines, des affiches récurrentes sont symboliques de leur organisation. Ainsi, pour la discipline Français les types d'affichage emblématiques sont ceux qui concernent la Conjugaison. Ils sont les plus importants en nombre et les plus importants symboliquement selon la place stratégique qu'ils occupent sur les murs. Néanmoins, il n'y a pas de mentions d'affiches spécifiques dans les Programmes. Il s'agirait plutôt donc d'une tradition disciplinaire.

Les affiches que j'ai relevées (exclusivement dans les classes « Classiques ») n'offrent pas toujours une grande lisibilité car elles regroupent beaucoup d'éléments.

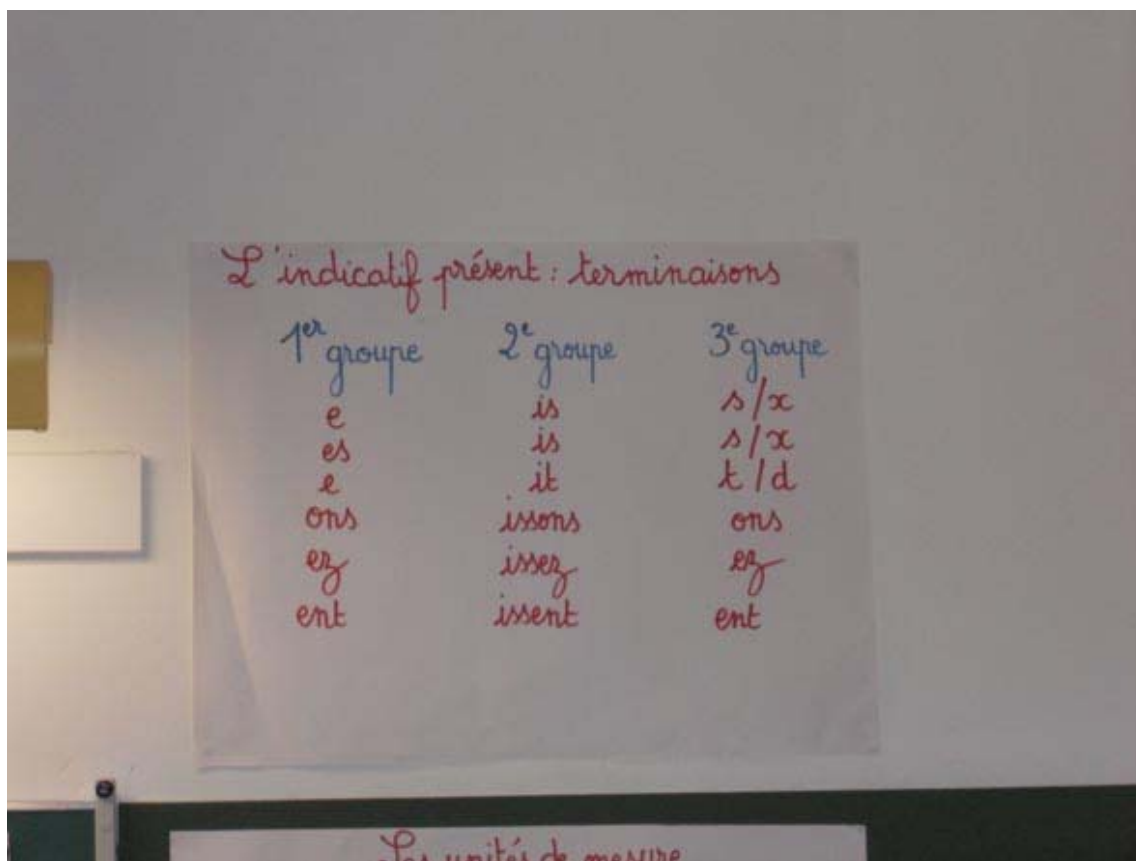
CHAPITRE 5. LES UNIVERS DES AFFICHES DANS LES CLASSES

Leurs contenus sont essentiellement des listes de verbes, produites par les enseignants, le plus souvent à l'ordinateur. Elles sont parfois plastifiées, comme dans la classe « Classique » 1, ce qui peut en gêner la lecture à cause des reflets que cela implique.



Figure. 56 Tableaux de Conjugaison de la classe « Classique » 1

Les affiches de Conjugaison peuvent porter beaucoup moins de texte et d'exemples comme dans la classe « Classique » 7.



1 ^{er} groupe	2 ^e groupe	3 ^e groupe
e	is	s/x
es	is	s/x
e	it	t/d
ons	issons	ons
ez	issez	ez
ent	issent	ent

Les unités de mesure

Figure 57. Classe « Classique » 7

Des liens plus ou moins forts existent avec les supports des élèves : les verbes sont parfois les mêmes que dans les cahiers des élèves et parfois non. Je n'ai relevé aucunes traces d'action sur ces affiches.

Cependant, ces « tableaux de verbes » sont parfois amenés à évoluer avec l'ajout de nouveaux temps ou de nouveaux groupes de verbes. L'exemple suivant montre un tableau qui sera amené à être complété par des listes de verbes.



Figure 58. Conjugaison dans la classe « Classique » 7

Ces classes « Classiques » ont donc des manières différentes de faire vivre les affiches de Conjugaison.

3.1.5.2 Les droites parallèles et perpendiculaires

En Mathématiques, ce sont les affiches de Géométrie traitant des droites parallèles et perpendiculaires qui reviennent le plus souvent. La primauté de cette sous-discipline est expliquée par l'importance du nombre de nouvelles notions géométriques à la fin du cycle 3 par l'enseignant de la classe « Classique » 1 (24) : « *pourquoi il y a plus de géométrie c'est parce qu'on est en CM* ». Les autres enseignants n'expliquent pas cette part importante de la Géométrie par rapport aux autres sous-disciplines et s'en étonnent même²⁴⁶.

²⁴⁶ EC (3-26) « Ben oui/j'en ai plus en français et en maths/ mais tu me diras en maths j'en ai en géométrie alors qu'on en fait pas tellement ! »

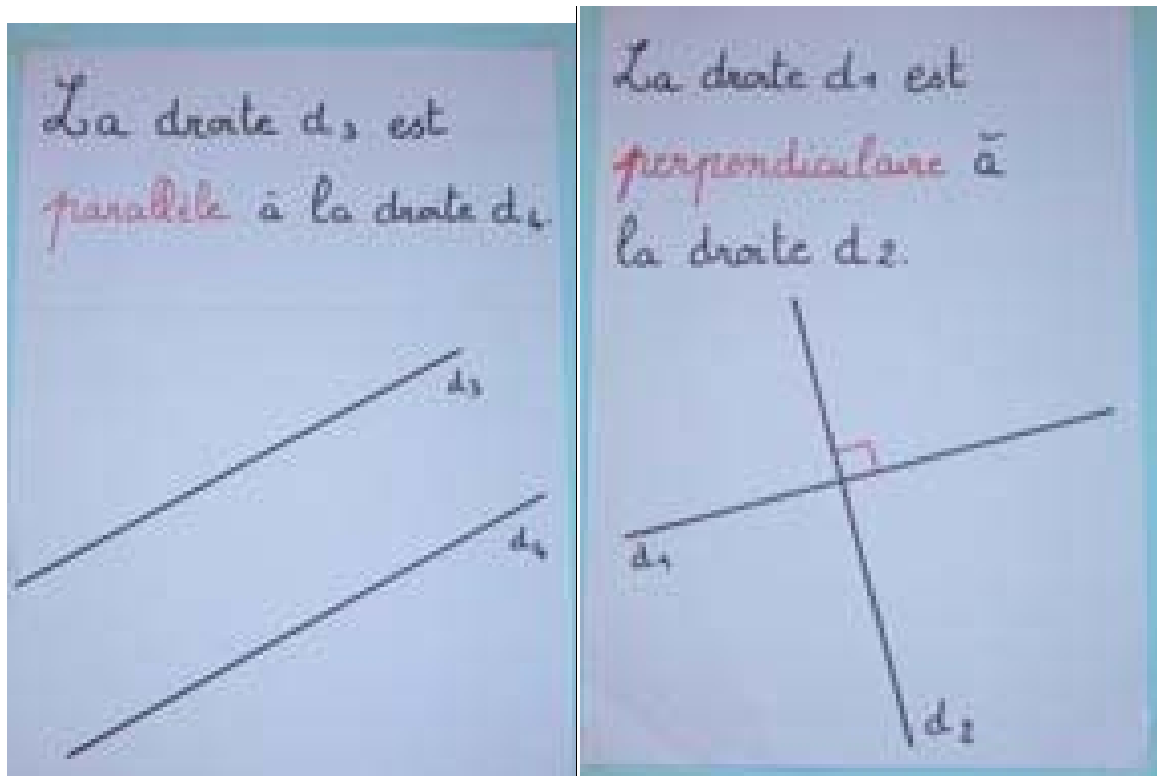


Figure 59. Droites parallèles et perpendiculaires classe « Classique » 4



Figure 60. Droites parallèles et perpendiculaires classe « Classique » 1

Ces deux affiches fonctionnent comme un ensemble, elles sont associées sur le même mur et semblent avoir été produites dans le même temps. Ce sont des contenus très lisibles, visibles de loin et compréhensibles.

kilomètre	hectomètre	décimètre	mètre	décimètre	centimètre	millimètre
km	hm	dam	m	dm	cm	mm

Figure 62. Tableau de mesure dans la classe « Classique » 5

Dans la classe « Classique » 3 la lisibilité de cette affiche est entravée par un squelette. De plus, elle est présentée dans un coin du mur C, dos aux élèves. Dans les deux autres classes, elle est sur le mur A ou B plutôt vers le tableau.

Les quatre affiches comportent des titres qui permettent d'identifier leur appartenance disciplinaire : « unités usuelles de mesure » dans la classe « Classique » 3, « Les unités de mesure » dans la classe « Classique » 2, « Les unités de mesure de longueurs » dans la classe « Classique » 4 et « Les unités de longueurs » dans la classe « Classique » 5.

Les contenus de ces différentes affiches sont très similaires. Je suppose que c'est dans des manuels que les enseignants de ces classes ont trouvé leur inspiration pour réaliser ces affiches. Ils ont peut-être été influencés par ceux-ci quant à la trace écrite car ces quatre enseignants ont choisi de retenir les unités légales du système métrique pour les longueurs plutôt que celui pour les masses ou encore les contenances. La « mise en texte

du savoir » est assez semblable dans ces trois classes. Ainsi, à travers les affiches, il semble que les élèves, dans ces classes, apprennent surtout à utiliser le tableau des équivalences. Ce qui les différencie est la situation spatiale qui peut leur conférer une plus ou moins grande importance.

3.1.5.4 Les « métiers » de la classe

Pour d'autres disciplines, les affiches emblématiques sont liées aux finalités disciplinaires. En Éducation civique, six classes ont des affiches présentant les « services²⁴⁸ » encore appelés « métiers » ou « responsabilités »_proposés aux élèves qui sont les plus répandues dans les classes observées. Elles représentent en moyenne 4% des affiches des classes sauf dans la classe « Projet » où les affiches d'Éducation civique représentent 30% des affiches de la classe suite à un travail sur les élections de délégués de classe. La présence des tableaux de responsabilités montre la volonté des enseignants de faire participer leurs élèves à la gestion de la classe et ceci sans distinction dans les pédagogies. Cette pratique n'est pas issue des Instructions officielles²⁴⁹, elle semble plutôt être une tradition scolaire construite en dehors des prescriptions qui est partagée par plusieurs pédagogies.

Ce contenu est atypique car il se décline en affiche, comme dans la classe « Classique » 1 mais surtout en tableaux effaçables que ce soit dans la classe « Freinet » 12 ou « Classique » 4.

²⁴⁸ Les « services » sont proposés aux élèves chaque semaine. Il s'agit par exemple de distribuer et ramasser les feuilles ; de ranger les fichiers, d'allumer les ordinateurs de la classe etc.

²⁴⁹ La référence à des « métiers ou « responsabilités » à proposer aux élèves n'apparaît ni dans les Programmes de 2002 ni dans ceux de 2008.



Figure 63. Métiers de la classe « Classique » 1

En outre, cette affiche comprend des éléments déplaçables, des étiquettes avec les prénoms des élèves, ce qui la rend exceptionnelle.

Dans la classe « Classique » 4, ce même contenu est écrit à la craie sur un petit tableau noir, tandis que dans la classe « Freinet » 12 il est retranscrit sur un tableau blanc au feutre effaçable.



Figure 64. Métiers de la classe « Classique » 4



Figure 65. Métiers de la classe « Freinet » 12

Ces contenus sont en général très lisibles. Ils doivent être utilisés par les élèves comme par les enseignants. La forme des contenus, les formes et les supports sont très variés. Une forme d'évolution est possible avec l'ajout ou le retrait d'un « métier ». Ces affiches n'ont pas de lien avec les autres outils de la classe ou des élèves et n'ont pas de spécification pédagogique.

3.1.5.5 Le règlement de classe

Il existe une autre affiche emblématique de cette discipline qui est le règlement de classe. Cinq classes présentent des règles de la classe sous divers titres « nos règles de vie », « les lois de la classe », « le règlement de la classe ». Les classes « Freinet » 10, 12 et 13 contiennent également « le règlement de la cour de récréation ». L'Education civique concerne donc massivement d'abord la vie de la classe. L'image que les enseignants renvoient de cette discipline est donc plutôt comportementale.

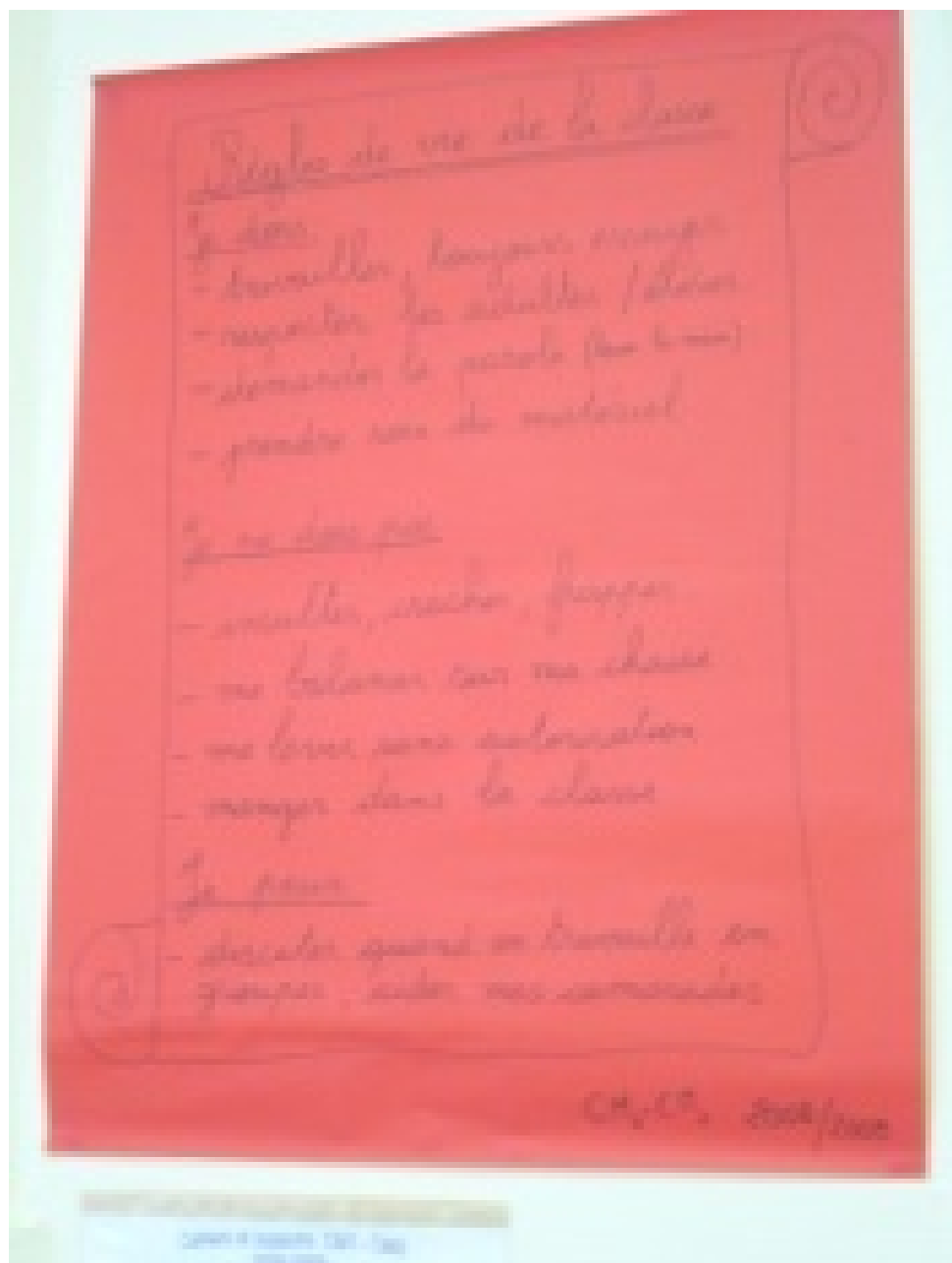


Figure 66. Règlement de la classe « 1

Les textes officiels ne font pas mention de ce contenu en Education civique. Ces affiches offrent une lisibilité variable. Elles ne sont jamais placées sur le mur A (celui du tableau). La source principale est l'enseignant (même si parfois les élèves sont co-auteurs de cette affiche). Le plus souvent, le règlement de la classe est reproduit soit dans le cahier de liaison avec les parents, soit dans les supports des élèves comme le classeur ou le porte-vues (dans la partie Education civique ou à la fin du support).

CHAPITRE 5. LES UNIVERS DES AFFICHES DANS LES CLASSES

Les formes de contenus sont variées même si les contenus sont, eux, assez similaires. Néanmoins, l’affiche de la classe « classique » 7 a pour source Internet (site Charivari) tandis que les autres semblent avoir été produites par l’enseignant. De plus c’est le seul règlement qui n’est pas constitué par des phrases (de droits ou de devoirs) mais plutôt par des illustrations légendées.



Figure 67. Règles de la classe « Classique » 7

Je n’ai pas relevé de traces d’action sur les règlements de classe. Cependant, je note que certains supports sont datés ce qui montre que leur contenu a été retravaillé.

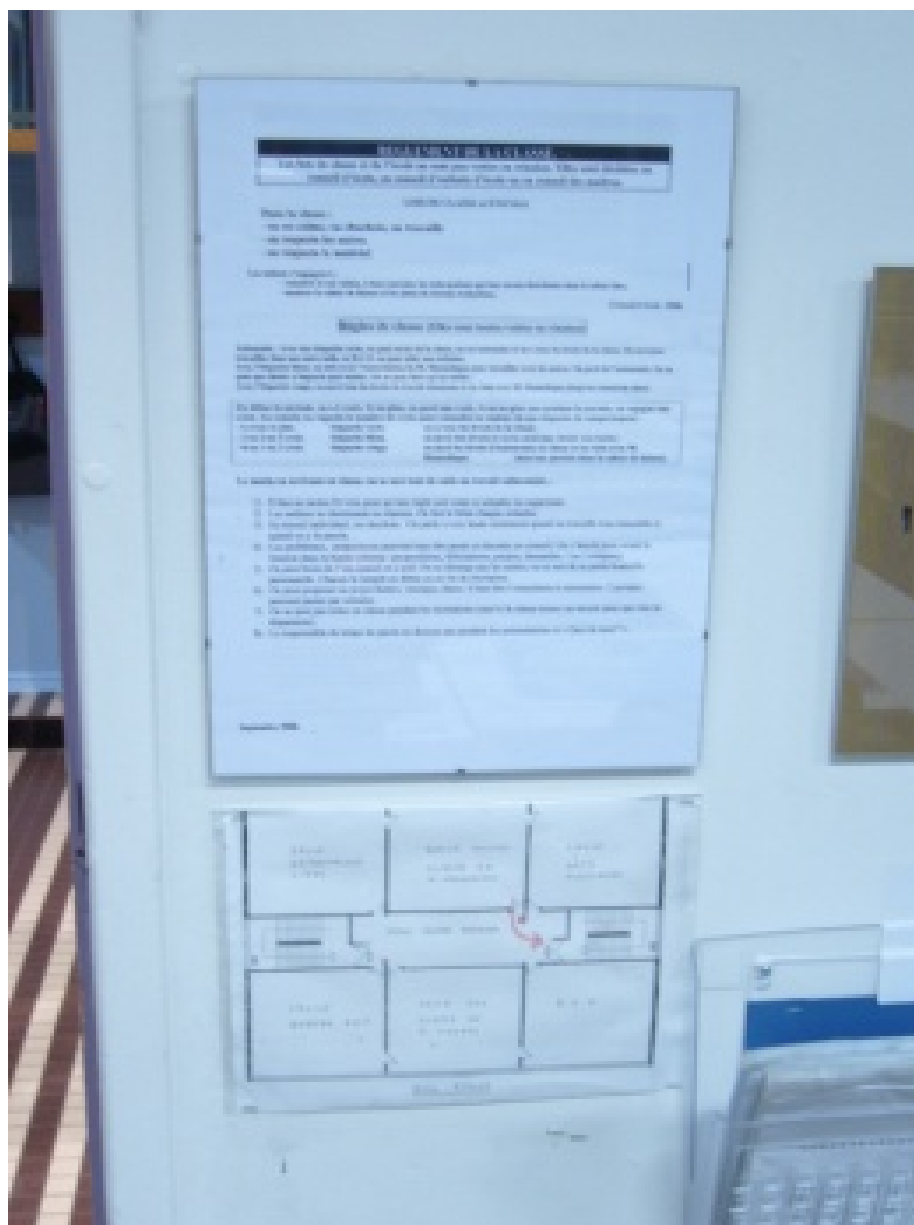


Figure 68. Règlement classe « Freinet » 10



Figure 69. Les droits de la classe « Freinet » 11

Eléments de synthèse

Il existe des actualisations des disciplines différentes dans ces classes mais le noyau dur de certaines disciplines (Français, Mathématiques, Arts Visuels, Sciences, Histoire, Géographie) quelle que soit la pédagogie connaît une certaine stabilité autour d'affiches emblématiques. Celles-ci pourraient jouer le rôle de *marqueurs disciplinaires*²⁵⁰ c'est-à-dire qu'elles seraient un repère pour les élèves pour savoir en quelle discipline ils se situent. En effet, à l'école élémentaire, les élèves ne peuvent pas s'appuyer sur le changement de professeur ou de salle²⁵¹ contrairement au collège ou au lycée où « les enseignants par leur présence et leur qualité disciplinaire sont des marqueurs disciplinaires ambulants, tout comme les compartimentages horaires et spatiaux des emplois du temps sont des marqueurs disciplinaires fixes. » (Biagioli, Drouhard, Lozi, Lopez, Raoux, 2007: 123).

²⁵⁰ J'emprunte cette expression à Yves Reuter (2007a).

²⁵¹ Je n'ai pas étudié cette dimension. Cependant, certains enseignements se font dans des salles annexes à la salle de classe comme les Arts visuels dans certaines écoles ou l'EPS.

3.2 Quels sont les liens entre l'organisation des disciplines sur les murs et celle dans les supports des élèves ?

Lors de mes visites dans les classes, j'ai relevé les outils personnels des élèves en listant pour chaque classe les cahiers et classeurs présents dans une des cases. Tout comme pour les affiches, le nombre et le choix des supports des élèves est, pour les enseignants, un véritable choix pédagogique. Leur nombre varie, dans les classes « Classique » et « Freinet » observées, de 8 à 17 supports. Je suppose que ces supports, tout comme les affiches, exercent une influence sur les hiérarchies disciplinaires. Ces outils personnels des élèves peuvent avoir plusieurs fonctions, dont certaines sont communes avec les affiches. J'ai relevé plusieurs fonctions des cahiers²⁵² : des cahiers pour rechercher, s'exercer, s'entraîner (cahier d'essai, cahier d'exercices...), des cahiers pour mesurer ses progrès (cahier du jour, cahier d'évaluation...), des cahiers pour mémoriser des connaissances (cahier outils, cahier d'Histoire, de Géographie, de Sciences, de Français, de Mathématiques...). Certains cahiers combinent plusieurs fonctions, par exemple un cahier de Mathématiques dans lequel l'élève colle les traces écrites et effectue des exercices.

Entre les classes « Classiques » et les classes « Freinet » l'appellation des cahiers varie peu contrairement à l'organisation interne²⁵³ de ceux-ci. Les cahiers sont appelés « cahier de Français », « cahier de Mathématiques », « cahier d'Anglais » par exemple. Pour les classes « Classiques », l'organisation dans les cahiers des élèves est très proche de celle relevée sur les murs des classes : le Français est organisé en sous-disciplines (Grammaire, Orthographe, Conjugaison, Littérature, Production d'écrits) tout comme les Mathématiques (Numération, Géométrie, Calcul). Ces deux disciplines bénéficient

²⁵² J'utilise le terme de « cahiers » pour faciliter la lecture mais j'ai relevé de nombreux supports très variés : des fichiers, des portes-vues, des calepins, des pochettes, des classeurs, des carnets, des livrets. Ceux-ci sont détaillés en Annexe 5.

²⁵³ Par exemple, l'organisation du cahier de Mathématiques relevé dans la classe « Classique » 5 ne ressemble en rien à celui relevé dans la classe « Freinet » 11. Le premier rassemble des photocopies d'exercices et de leçons de mathématiques tandis que le second est subdivisé en trois parties : les recherches, la caisse à outil et les entraînements. Le premier est uniforme pour l'ensemble des élèves tandis que le second propose des écrits tous différents.

souvent de plusieurs cahiers (elles pourraient donc être perçues comme plus importantes qu'une discipline sans cahier comme la Musique). Ces similarités entre les pratiques mises en place montrent qu'il existe des liens entre les hiérarchisations et les organisations disciplinaires des affiches et celles des cahiers. Cependant ces liaisons ne sont pas forcément explicites ni systématiques.

Certaines catégorisations partent des cahiers pour aller vers les affiches (le Français et les Mathématiques organisés en sous-disciplines), d'autres partent des affiches pour aller vers les cahiers (les exposés en Histoire, les créations mathématiques en ce qui concerne la pédagogie « Freinet ».)

En dehors de ces grandes similitudes, il existe des répartitions différentes des sous-disciplines selon les classes avec par exemple pour la classe « Classique » 5 un premier cahier de Rédaction, un deuxième de Grammaire et Conjugaison et un troisième cahier d'Orthographe et Vocabulaire. Plusieurs supports issus de manuels sont utilisés par les élèves des classes « Classiques » dans les disciplines Français et Mathématiques comme dans la classe « Classique » 8²⁵⁴. Pour les autres disciplines comme l'Histoire et la Géographie, je retrouve des liens forts avec les documents emblématiques du système des affiches : les leçons d'Histoire sont rangées dans l'ordre chronologique, les leçons de Géographie comprennent toutes des cartes. Ces disciplines peuvent être regroupées dans le même outil (classeur d'Histoire, Géographie et Sciences de la classe « Classique » 8) ou être subdivisées en deux groupes (cahier d'Histoire et Géographie, cahier de Sciences et technologie de la classe « Classique » 7).

Dans une des classes « Classiques », j'ai relevé une tension liée à l'aspect collectif ou individuel des outils. Dans la classe « Classique » 8, l'enseignant m'a signalé des outils qui sont collectifs mais qui demandent une utilisation individuelle comme le musée de la classe et le recueil de poésies. Le musée de la classe est composé de photographies et reproductions d'œuvres réunies dans un porte-vues collectif mis à disposition sur une

²⁵⁴ Cette classe « Classique » est atypique car l'enseignant garde des outils des années précédentes : un cahier d'Orthographe et un cahier de Grammaire depuis la classe de CE2.

CHAPITRE 5. LES UNIVERS DES AFFICHES DANS LES CLASSES

table au fond de la classe. Sur le même modèle, le recueil de poésies est un porte-vues avec des poésies, disposé sur cette même table.

Dans les classes « Freinet », les cahiers des élèves ne sont pas organisés de la même manière que dans les classes « Classiques ». En ce qui concerne la discipline Français dans les classes « Freinet » trois supports différents sont utilisés. Sur les affiches comme dans les cahiers, c'est la production d'écrits qui est mise en valeur soit dans les cahiers d'écrivain soit dans les cahiers d'œuvre. La Grammaire, la Conjugaison et l'Orthographe sont présentes dans le porte-vue « Outils », ces sous-disciplines sont mêlées à plusieurs sous-disciplines de Mathématiques. Le cahier nommée « cahier de Français » est, lui, subdivisé en trois parties : les mises au point, les remarques et les entraînements. Les supports ne sont donc pas exactement définis par les disciplines mais plutôt par les utilisations dans la classe : le porte-vue « Outils » est personnel, il est utilisé à la maison pour revoir les leçons et dans la classe pour exécuter les exercices d'entraînement du plan de travail. Dans la classe « Freinet » 11, un livret de français est inséré dans le cahier. Il comporte des fiches d'analogies grammaticales complétées par les élèves.

Contrairement aux systèmes des affiches de Mathématiques des classes « Freinet », dans les cahiers de celles-ci, toutes les sous-disciplines de cette discipline (Numération, Géométrie, Calcul, Géométrie, Problèmes) sont présentes. Les supports sont soit unifiés (un seul cahier de Mathématiques dans la classe « Freinet » 11 regroupant les recherches, la caisse à outils ainsi que les entraînements et tâtonnements) soit divisés (fichier de problèmes et mesures, cahier de mathématiques, pochette de recherches maths dans la classe « Freinet » 12).

Dans les classes « Freinet », il y a des liens très forts entre les systèmes des cahiers et les systèmes des affiches. Leurs systèmes sont proches, ces enseignants appartiennent à l'ICEM et échangent régulièrement sur leurs pratiques. Pour l'enseignant de la classe « Freinet » 10 les outils et la cohérence des découpages disciplinaires pour les élèves font d'ailleurs l'objet d'une véritable réflexion engagée depuis longtemps. Il a d'ailleurs écrit un article dans la revue *Le Nouvel Educateur* n°110 en juin 1999 « Traces écrites et cahiers... en cycle 3 » (Hannebique, 1999) où il détaille chaque cahier qu'il utilise dans sa classe. Il se pose la question de la cohérence dans le travail mené individuellement et collectivement,

CHAPITRE 5. LES UNIVERS DES AFFICHES DANS LES CLASSES

de la cohérence des découpages disciplinaires et du degré de « lisibilité » des savoirs. Il rappelle que ces outils sont utilisés par les élèves mais aussi par les parents et l'enseignant. Selon lui, la visibilité du travail de la classe est conditionnée en partie par la clarté des supports que les élèves rapportent de la classe vers la maison.

Deux supports contiennent spécifiquement des documents issus des affiches : le cahier d'œuvres et celui d'étude du milieu. Ainsi, trois enseignants des classes « Freinet » proposent à leurs élèves un « cahier d'œuvres ». Il réunit les textes illustrés et les œuvres mathématiques issues des présentations de recherches maths (affiches). Pour les recherches maths, il s'agit des affiches reproduites en petit format. Ces cahiers ne sont pas uniformes, ils ne sont pas identiques.

Pour les disciplines Histoire, Géographie et Sciences, les enseignants « Freinet » utilisent un « cahier d'étude du milieu » dans lequel sont réunies toutes les affiches reproduites au format A4 utilisées pour la présentation des exposés. Le plus souvent, ces documents d'élèves sont prolongés par un document de l'enseignant. Ces affiches ont donc un usage collectif (en lien avec la culture commune que les enseignants cherchent à construire) mais aussi individuel. Le travail individuel des élèves est en quelque sorte *continué*. Ces photocopies des affiches sont classées par discipline : elles sont soit rangées dans l'ordre d'étude avec un code (H pour Histoire, G pour Géographie et S pour Sciences) pour pouvoir distinguer les disciplines, soit rangées directement dans des subdivisions différentes nommées « Histoire », « Géographie » ou « Sciences ». Ces disciplines sont donc toutes les trois organisées par thèmes dans les cahiers alors que ce n'est le cas que pour la discipline Sciences dans les affiches (la Géographie est organisée par les cartes dans les affiches et l'Histoire par l'entremise de la frise).

Je n'ai retrouvé de traces écrites personnelles d'Arts visuels que dans les classes « Freinet ». Chaque élève a ses productions reproduites dans son « cahier d'œuvres » mais les productions sont également toutes numérisées (photographiées ou scannées) et mises à disposition sur les ordinateurs de la classe. Contrairement aux exposés ou aux créations mathématiques, les productions d'Arts visuels ne sont pas reproduites et collées dans les supports de tous les élèves. Ils ne le sont que pour les auteurs.

Ce sont ainsi des logiques semblables, en relation avec le système pédagogique spécifique à chaque classe, qui régissent l'organisation des disciplines sur les murs et dans les cahiers des élèves. Ainsi, pour les classes « Freinet » les supports individuels des élèves sont plutôt organisés par modes de production que par disciplines. Ils font partie d'un système tandis que pour les classes « Classiques » les disciplines et sous-disciplines sont beaucoup plus distinctes.

3.3 Trois conclusions sur les modes d'organisation des disciplines

Je tire trois conclusions de l'étude des modes d'organisation des disciplines. Tout d'abord, les disciplines ont des organisations figées malgré les variations de pédagogies : le Français et les Mathématiques sont organisés en sous-disciplines ; les Arts visuels sont organisés par projets ; les Sciences et la Littérature le sont par thématiques ; l'Histoire et la Géographie sont organisées autour d'affiches emblématiques. Cependant, les organisations internes sont différentes selon les pédagogies. Par exemple, les sous-disciplines prégnantes en Français et Mathématiques varient selon les pédagogies et les Arts visuels sont étudiées autour de projets collectifs dans les pédagogies « Classiques », individuels en pédagogie « Freinet » ; cette discipline ayant pour source l'enseignant dans la classe « Montessori » et étant peu présente dans la classe « Projet ».

En ce qui concerne les pédagogies, ce sont les relations entre les disciplines qui varient. Dans les classes « Classiques », « Montessori » et « Projet » les disciplines se déploient dans des relations de juxtaposition : elles n'ont pas de relations étroites. Je détermine qu'elles sont organisées en *ensembles d'affiches*. Dans les classes « Freinet », les disciplines se déploient dans des relations de complémentarité : elles font partie d'un *système d'affiches* lui-même appartenant à un *système disciplinaire*, elles se complètent et ont des relations entres-elles ou plutôt des similitudes comme L'Histoire, la Géographie et les Sciences qui appartiennent à l'Etude du milieu (et qui ont le même type d'affiche et sont réunies dans le même porte-vues) ou encore le Français et les Mathématiques (qui ont un type d'affiches similaires basées sur des « textes » d'élèves) .

Une troisième remarque concerne la liaison entre les supports de travail des élèves, les affiches et les disciplines scolaires. Certaines pratiques d’affichage sont en lien très forts avec les outils personnels des élèves comme les cahiers. Ainsi, des affiches sont issues des traces écrites des cahiers ou inversement, en tous les cas, elles sont similaires. D’abord, au centre de ces pratiques je retrouve les Mathématiques et le Français avec à la périphérie des disciplines qui ont moins souvent d’affiches et moins (voire pas du tout) de cahiers (EPS, Musique, Anglais). Puis, entre le centre et la périphérie, se déploient quelques disciplines comme les Sciences, l’Histoire ou la Géographie. Il semble donc que le nombre d’affiches soit lié à la présence (ou l’absence) de cahier.

Conclusion du Chapitre 5

Les contenus des affiches varient plus ou moins selon les pédagogies et selon les disciplines. Ainsi, j’ai relevé de grandes différences en ce qui concerne une même discipline dans les contenus choisis, leurs présentations mais aussi dans le nombre d’affiches et leurs évolutions selon les pédagogies.

Cette étude des contenus des affiches permet de mettre en évidence que les pédagogies différentes convoquent et/ou produisent des écrits différents. Il me semble que dans les quatre positionnements pédagogiques étudiés ici, ce n’est pas la même place accordée aux affiches, aux écrits à lire et à produire qui est laissée. Afin de saisir toutes les dimensions des pratiques d’affichage, j’interroge les utilisations effectives des enseignants dans le chapitre suivant. Ceci, pour analyser le rôle des différentes pédagogies dans l’utilisation de cet outil.

CHAPITRE 6. QUELLES UTILISATIONS EFFECTIVES DES AFFICHES DANS LES CLASSES ?

1 Pourquoi aller voir les pratiques effectives ?

L'analyse des affiches que je propose est basée sur un corpus stable et délimité. Or, il me semble que l'analyse ne peut pas se passer des contextes dans lesquels ces affiches s'inscrivent. Les situations de classe que j'observe sont analysées pour décrire les usages effectifs²⁵⁵ des affiches dans les classes.

La préparation de la classe est, comme je l'ai montré *supra* (p. 116) une opération invisible et parfois sous-évaluée dans toutes les dimensions du travail enseignant. C'est-à-dire qu'on semble parfois ne pas savoir ce que les enseignants anticipent et prévoient avant d'arriver en classe. En effet, quand l'enseignant prépare sa classe, il planifie et anticipe c'est-à-dire qu'il organise les modalités, guidé par sa philosophie de l'enseignement qui influence la pédagogie dans laquelle il travaille. Je considère que les affiches sont un outil de ces modalités d'enseignement. Cette focalisation sur les affiches comme outils n'a de sens que si elle considère ceux-ci comme des médiateurs :

- entre l'enseignant et les savoirs,
- entre l'élève et les savoirs grâce à la construction de connaissances et compétences référées à des disciplines,
- entre l'enseignant et l'élève par la nature des relations qu'ils entretiennent.

Les observations de classe ont pour but d'observer de plus près la partie du tétraèdre pédagogique dans laquelle se trouvent les affiches. Jean Houssaye (1988/2000), propose trois pôles reliés par trois processus d'interaction : apprendre, former et enseigner. La situation pédagogique est définie comme un triangle composé de trois éléments : le savoir, l'enseignant et les élèves. Pour Jean Houssaye, le processus « enseigner » est associé aux

²⁵⁵ Je ne cherche pas à agir sur ces pratiques mais à les observer dans une visée compréhensive.

pédagogies traditionnelles centrées sur le contenu, et exclut toute médiation. Les pédagogies actives (dont la pédagogie Freinet) relèvent du processus « former » et instituent l'enseignant comme médiateur. Les pédagogies qui privilégient le processus « apprendre » donnent à l'individu le rôle de propre médiateur dans l'accès au savoir. Je lui emprunte la modélisation du triangle pédagogique et je l'adapte pour y inclure en position centrale mon objet d'étude : les affiches.

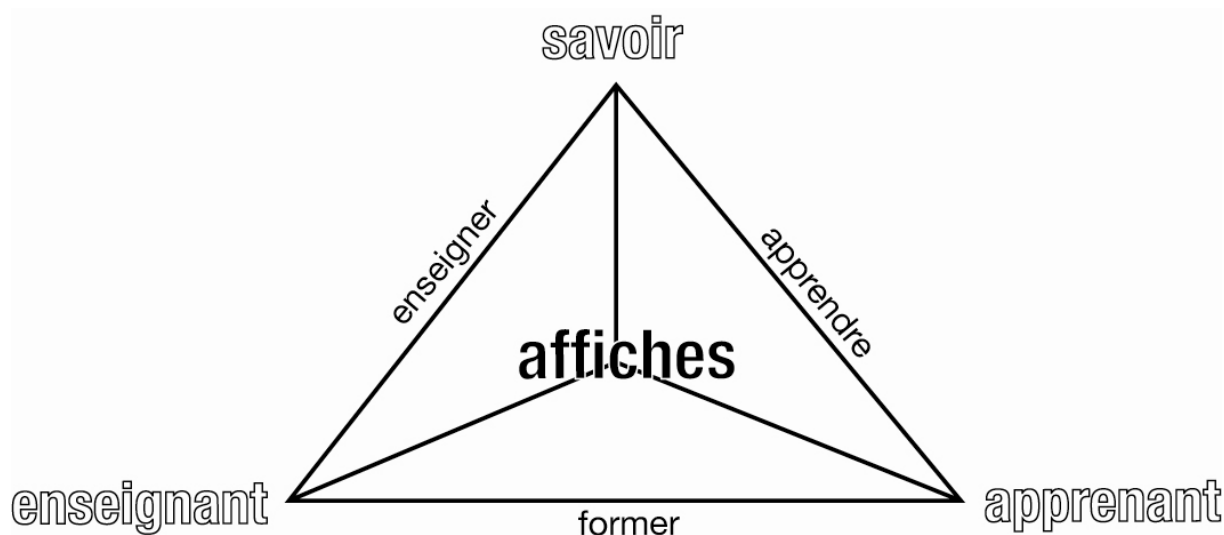


Figure 55. Place des affiches dans le tétraèdre pédagogique

Cette modélisation me permet de placer les affiches et l'affichage à l'intersection de plusieurs actions et de comprendre que cette pratique familière et en même temps invisible réunit une pluralité d'objectifs et de significations mais aussi une pluralité de savoirs professionnels. Elle est significative de tensions en lien avec l'activité d'enseignement. En effet, cette pratique touche de près à la dimension disciplinaire par les éléments que l'enseignant décide de garder comme traces d'une séquence, ce qui participe à la définition des contenus et des hiérarchies de la discipline. C'est l'hypothèse développée par Anne-Marie Chartier et Patricia Renard à propos des cahiers « les choix des enseignants concernant l'utilisation des cahiers scolaires ont des enjeux pragmatiques (sur l'organisation du travail), pédagogiques (sur la gestion des traces écrites et leur évaluation), et cognitifs (sur la classification des savoirs "en acte" ainsi effectuée »). (Chartier & Renard, 2000 : 135).

2 Méthodologie : choix des séances, des degrés et des outils d'analyse

2.1 Analyses comparées des accompagnements de l'enseignant

Je me suis appuyée sur des prises de notes qui sont un document de recherche qui reconstruit les situations que j'analyse. Il ne m'a pas semblé pertinent d'envisager de filmer des séances entières de classes compte tenu d'une part du peu de temps consacré aux affiches dans les séances. D'autre part, il ne m'a pas semblé opportun d'accumuler plusieurs heures de films susceptibles d'être infructueuses et lourdes à gérer. De plus, je souhaitais ne pas être limitée dans mes observations par l'angle de vue de la caméra. Pour conserver des traces des affiches en train de se faire ou en train d'être utilisées, j'ai préféré utiliser des prises de notes les plus précises possibles. Mais je n'ai pas consigné tous les gestes observés. Je n'ai pris en compte que ceux qui accompagnent ou remplacent l'utilisation d'une affiche. Je n'ai donc pas travaillé à partir de faits observés mais bien à partir des traces que j'ai reconstruites qui rendent compte du degré d'analyse retenu.

Comme ma recherche s'est donné initialement un caractère exploratoire, je n'ai pas envisagé de mettre sur pied une séquence expérimentale. J'ai volontairement laissé le choix aux enseignants de leur emploi du temps, des disciplines observées, de leur démarche et des étapes didactiques de leur séance afin de ne pas contraindre leurs pratiques des affiches. Aucune organisation de séquence n'a été imposée afin de ne pas obliger les enseignants à mettre en œuvre des pratiques qui ne seraient pas en accord avec leurs pratiques habituelles. La durée des observations varie selon mes disponibilités et celles des enseignants observés. De même, les thèmes ont été choisis librement par chaque enseignant²⁵⁶. Je leur ai demandé de mener leurs séances comme d'habitude. Ainsi, dans la classe « Classique » 7 j'ai assisté à une séance de Conjugaison puis de Littérature,

²⁵⁶ Ce sont les enseignants qui ont planifié leurs séances, je n'ai demandé aucune modification d'emploi du temps et ce sont eux qui ont estimé l'intérêt de leurs séances pour la recherche. Je recueille en fait des « faits didactiques ordinaires » que j'observe de façon fortuite « au travers d'enregistrements continus dans des séquences de classes ordinaires » (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2003 : 133).

CHAPITRE 6. Quelles utilisations effectives des affiches dans les classes ?

dans la classe « Classique » 5 une séance de Sciences, dans la classe « Classique » 8 une succession de courtes séances de Géographie, Arts Visuels et Français. Dans la classe « Freinet » 10, j'ai observé un « Quoi de neuf » et une présentation d'exposé d'Histoire. Dans la classe « Freinet » 11 j'ai observé une succession de séances d'Orthographe, d'Education civique et d'Arts visuels. Dans la classe « Freinet » 12 j'ai assisté à une séance de travail individuel et à l'encadrement des œuvres par les élèves (en vue d'une exposition).

Le tableau ci-dessous informe des thématiques et des durées des séances observées.

classes	durée d'observation	thématiques
Classe « Classique » 5	1h30	Sciences
Classe « Classique » 7	1h30	Français
Classe « Classique » 8	3h	Géographie, Arts visuels, Français
Classe « Freinet » 10	3h	Quoi de neuf, exposé
Classe « Freinet » 11	3h	Orthographe, Education civique, Arts visuels
Classe « Freinet » 12	1h30	travail individuel, Arts visuels

Tableau 35. Thématiques des séances observées

L'analyse des séances en classe a pour fonction d'une part de caractériser les « accompagnements » des enseignants dans l'utilisation des affiches en classe, et d'autre part d'identifier ce qui est commun ou différent dans ces usages selon les pédagogies. Pour ce faire, j'ai retenu deux descripteurs : une analyse des séances à partir des accompagnements des enseignants et une analyse des conduites des élèves.

Dans les six²⁵⁷ séances de classe analysées, à l'occasion des déclarations, des questions et des injonctions de l'enseignant comme des élèves, j'ai été attentive, aux conduites récurrentes et je me demande si elles peuvent contribuer à construire une certaine image des disciplines scolaires chez les élèves. J'ai, dans le tableau suivant, illustré les conduites discursives des enseignants retenues par des exemples pris dans le corpus.

²⁵⁷ Les séances analysées sont au nombre de six alors que huit séances ont été observées. Deux enseignants m'ont invitée à observer d'autres temps de classe. J'ai retenu les premières séances auxquelles j'ai assisté. J'ai en effet privilégié les pratiques « premières » des enseignants. J'entends par là que ma présence a pu modifier leurs rapports aux affiches.

CHAPITRE 6. Quelles utilisations effectives des affiches dans les classes ?

Conduites discursives avec les affiches	Exemples tirés du corpus
-exemplifier	L'enseignante s'adresse à un élève « Regarde là-bas comme l'arbre » tout en pointant l'affiche. (classe « Freinet »11)
-reprendre	L'enseignant rappelle les personnages choisis collectivement pour l'écriture d'un texte collectif. (classe « Classique » 9)
-questionner	L'enseignant intervient quand un élève évoque les forêts tropicales et questionne la classe « Où on en trouve ? » (classe « Freinet » 12)

Tableau 36. Illustration des conduites discursives des enseignants

Les enseignants, qu'ils soient « Classiques » ou « Freinet », parlent des affiches. Les trois affiches tirées du corpus n'appartiennent pas aux mêmes disciplines (Arts visuels, Français ou Géographie). Les conduites discursives des élèves sont illustrées dans le tableau suivant.

Conduites discursives avec les affiches	Exemples tirés du corpus
-commenter	Les élèves font des commentaires les productions d'arts plastiques dans les escaliers et couloirs. (classe « Freinet »12)
-expliquer	Grégoire présente un livre sur les catastrophes naturelles à Camberra et montre Camberra sur la carte. (classe « Freinet » 10)

Tableau 37. Illustration des conduites discursives des élèves

Les élèves ont une seule posture quand ils tiennent des conduites discursives : ils présentent individuellement des productions liées à des apprentissages disciplinaires. Cette posture est partagée dans plusieurs disciplines (Arts visuels et Géographie pour les exemples tirés du corpus). En plus des conduites discursives, j'ai observé de nombreux gestes²⁵⁸ liés à l'utilisation des affiches que j'illustre dans le tableau suivant.

Gestes liés aux affiches	Exemples tirés du corpus
-pointer	L'enseignant pointe l'affiche aimantée à droite du tableau avec les portraits en pied des personnages. (classe « Classique » 9)
-aimer	L'enseignant aime la feuille distribuée aux élèves sur le tableau. (classe « Classique » 9)
-ignorer	Il regarde l'affiche de la France administrative (sans pointer car les mains dans les poches). (classe « Freinet » 11)

Tableau 38. Illustration des gestes des enseignants

²⁵⁸ J'emploie la notion de geste parce que l'écriture ou le pointage renvoient à des gestes du corps.

CHAPITRE 6. Quelles utilisations effectives des affiches dans les classes ?

Plusieurs gestes des enseignants accompagnent leurs pratiques des affiches. J'ai choisi d'ajouter aux actions observées, la non-action « ignorer ». En effet, à plusieurs reprises j'ai remarqué que l'enseignant ou un élève aurait pu appuyer ses propos par une action vers une affiche cependant sans le faire. Les élèves ont des gestes d'une plus grande diversité que leurs enseignants (8 gestes différents pour les élèves contre 3 pour les enseignants). Ils sont présentés dans le tableau suivant.

Gestes liés aux affiches	Exemples tirés du corpus
-recopier	Johan recopie le tableau de conversion sur son ardoise. (classe « Classique » 8)
-prendre	Le responsable prend l'affiche. (classe « Freinet » 10)
-lire	Grégoire présente son dossier. Il déplie une affiche sur Jean-Bart en 3 parties avec des aimants. Il lit l'affiche. (classe « Freinet » 10)
-écrire	Un élève vient inscrire deux bâtons en face de son prénom. (classe « Classique » 9)
-fluoter	Un élève fluote sa case texte sur l'affiche derrière le bureau car il a écrit un nouveau texte. (classe « Freinet » 10)
-regarder	Il regarde l'affiche de conversion. (classe « Classique » 8)
-encadrer	Un élève encadre son affiche d'arts plastiques. Il prend une planche d'étiquettes avec les noms, prénoms et classe. Il découpe le sien et le scotche sur le cadre. (classe « Freinet » 12)
-ignorer	Il n'utilise pas l'affiche qui est place juste devant lui. (classe « Classique » 6)

Tableau 39. Illustration des gestes des élèves

De nombreux²⁵⁹ gestes accompagnent donc l'utilisation des affiches. Ils peuvent avoir pour auteur l'enseignant ou les élèves. Ceux-ci peuvent intervenir directement sur l'affiche (en y écrivant, en la manipulant) ou bien l'utiliser pour intervenir sur un autre support (la recopier sur son cahier, la lire etc.). J'ai également relevé des situations où les élèves (tout comme l'enseignant) auraient pu utiliser une affiche mais ne l'ont pas fait.

2.2 Les temps de classe observés

Afin de rendre observable le faire des enseignants et celui des élèves, je me suis interrogée sur la notion de « moment ». J'ai cherché à subdiviser en tranches les séances pour observer « l'ordinaire » d'une classe au sens de Michèle Guigue (2003 : 35). Les enseignants comme les élèves sont des acteurs qui construisent, tout au long de l'année,

²⁵⁹ J'ai relevé plus de gestes différents (10) que de conduites discursives (5).

des modalités d'échanges particulières. Or, mes données sont distinctes puisque les temps passés dans les classes sont variables (j'ai observé entre une heure et trois heures de classe consécutives selon les classes). Cette multiplicité des données fait naître plusieurs questionnements : Comment comparer des situations s'il n'y a pas véritablement d'unités à l'intérieur de chacune d'elle puisqu'il ne s'agit que rarement d'une seule séance ? Comment en rendre compte dans l'analyse et dans les résultats ? Cette question du choix des données renvoie à celui de l'organisation du corpus. « Le terme corpus désigne non pas simplement des collections de données de langage mais un choix organisé de ces données » (Blanche-Benveniste, 2000 : 12). C'est bien la question de la cohérence qui est soulevée ici. Le choix des données est lié à la façon dont j'ai choisi de les recueillir, les traiter et au type d'analyse que je mène.

Malgré leur grande hétérogénéité, les temps de classes que j'ai choisi d'observer peuvent être regroupés en trois grandes catégories en fonction des séances qui sont proposées aux élèves :

- La séance comporte la présentation d'une affiche achevée : classe « Freinet » 11 et classe « Freinet » 12.
- La séance comporte des utilisations prévues d'affiches : classe « Freinet » 10.
- La séance comporte des utilisations *fortuites*²⁶⁰ d'affiches : classe « Classique » 7, classe « Classique » 8.

Pour certains temps de classes observés, ce découpage s'est avéré difficile dans la mesure où ils comportent plusieurs séances. C'est le cas de la classe « Classique » 8, où de courtes séances se succèdent par exemple. Je me suis alors basée sur la séance la plus importante (en temps) observée.

²⁶⁰ J'utilise ce terme pour mettre en valeur le fait que ces utilisations ne sont pas forcément préméditées par l'enseignant dans la préparation de sa séance.

3 Comparaison des séances du point de vue de la nature des « pratiques matérielles » utilisant des affiches

Ce ne sont pas toujours exclusivement les enseignants qui structurent les séances que j'observe. Ce rôle est parfois partagé avec les élèves. C'est ici le cas pour trois classes « Freinet » de mon échantillon puisque ce sont des élèves qui ouvrent et ferment les séances ou qui répartissent les tours de parole. Les enseignants des deux pédagogies (« Classique » et « Freinet ») n'ont donc pas les mêmes modalités de gestion des séances. Celles-ci peuvent influencer les pratiques des affiches.

Pour étayer cette réflexion, j'étudie le nombre de pratiques matérielles des affiches venant des enseignants et des élèves. J'utilise l'expression « pratiques matérielles » pour désigner *les conduites discursives* et *les gestes* qui ont lieu en même temps que l'utilisation d'une affiche. Elles permettent de qualifier les modalités de gestion des affiches que chaque enseignant instaure dans sa classe. Le graphique suivant montre que les utilisations des affiches des élèves sont supérieures à ceux des enseignants.

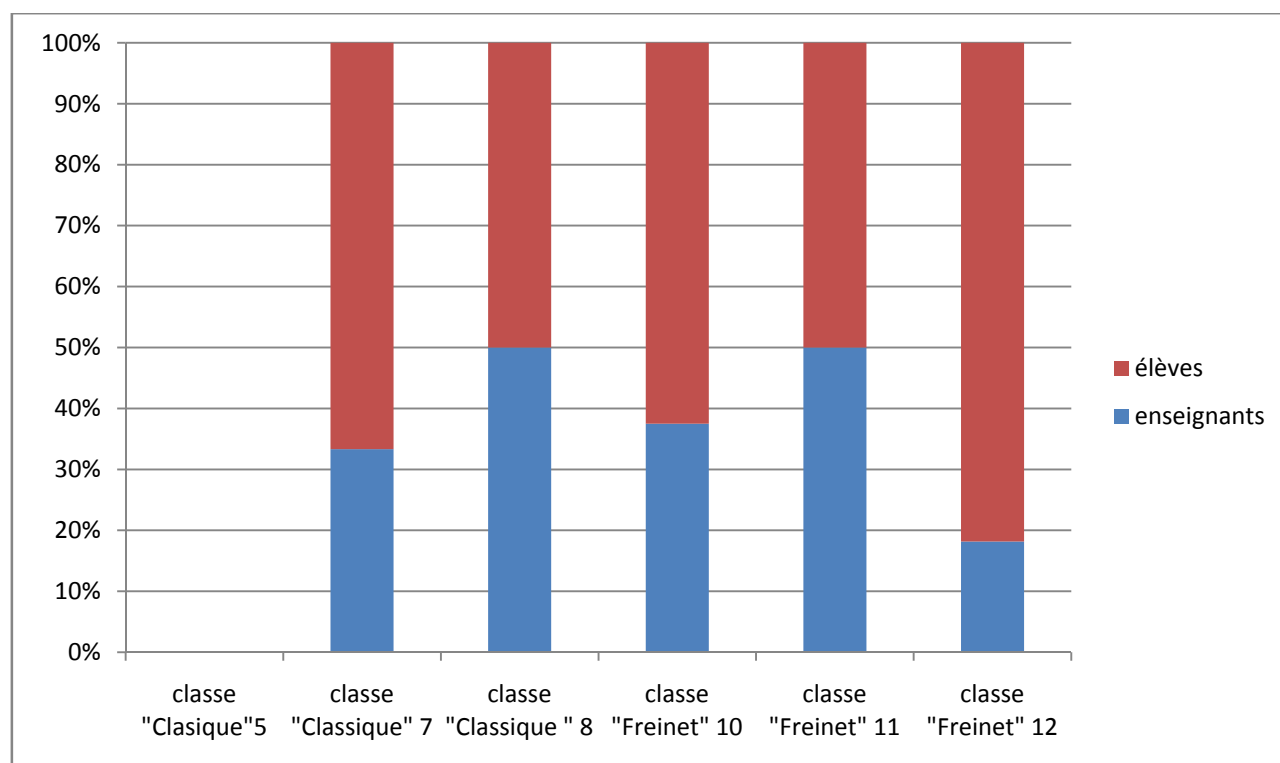


Figure 56. Pourcentage des « pratiques matérielles » des élèves et des enseignants par rapport aux accompagnements effectués lors de temps de classe observés

Dans quatre classes (classe « Classique » 5, classe « Freinet » 12, classe « Classique » 7 et classe « Freinet » 10) les « pratiques matérielles » des enseignants se situent entre 0 et 50%. Dans les deux autres classes (classe « Classique » 8 et classe « Freinet » 11) elles sont exactement égales à 50%. Il apparaît que globalement, les élèves utilisent plus souvent les affiches que les enseignants. Ce sont donc eux les destinataires principaux des affiches.

Dans les trois classes « Freinet » observées, j'ai observé des marques de *dévolution*²⁶¹. C'est le processus par lequel l'enseignant fait en sorte que les élèves assument leur part de responsabilité dans l'apprentissage. Au regard de cette définition, j'ai relevé différents points dans les séances qui me semblent typiques de cette pédagogie. Par exemple, lors du « Quoi de neuf » dans la classe « Freinet » 10 c'est l'élève qui, présentant une photo de

²⁶¹ « La dévolution est, selon Brousseau (1990), « l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (a-didactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert. Pour tout acte didactique, donc, l'organisation d'un processus de dévolution doit être envisagé : le travail de l'élève doit s'inscrire dans un projet d'apprentissage, qui suppose presque inévitablement un lien avec le passé, avec la mémoire didactique de la classe (Brousseau et Centeno, 1991). C'est dans cette dévolution du projet d'apprentissage que l'élève rencontrera la nécessité du travail envisagé. » (Sensevy, 1998b : 132-133).

bigoudens, prend la règle pour montrer le Morbihan sur la carte de France. Dans la classe « Freinet » 12, ce sont les élèves eux-mêmes qui mettent dans des cadres leurs productions d'arts visuels afin d'aller les afficher dans les couloirs de l'école.

J'ai relevé des actes isolés de l'enseignant à destination de toute la classe comme quand l'enseignant de la classe « Classique » 8 fait référence à l'affiche des portraits en pied des personnages choisis collectivement pour introduire la séance de Production d'écrits. D'autres actions sont à destination d'un ou de plusieurs élèves comme lorsque l'enseignant de la classe « Classique » 7 s'approche de Johan et lui montre l'affiche de conversion pour l'aider à résoudre son exercice de mathématiques. J'ai également relevé que certains élèves ne pouvaient pas observer²⁶² l'affiche proposée par l'enseignant.

Quand les enseignants interviennent pour désigner ou parler d'une affiche, ils n'emploient jamais d'expression comme « regarde l'affiche de conversion » ou « comme sur notre affiche des portraits ». Ils se contentent de les pointer avec le doigt pendant qu'ils parlent. Je n'ai donc pas pu étudier les différentes appellations, disciplinaires (l'affiche de maths) ou faisant référence aux sous-disciplines (l'affiche de géométrie) ou encore aux contenus (l'affiche du squelette) par exemple. Ils n'évoquent pas non plus les affiches par leurs couleurs (l'affiche rouge). Il semble que les dénominations ne varient pas sensiblement selon les pédagogies.

Je n'ai pas observé d'utilisation d'affiches archivées. J'entends par là qu'aucun élève ni aucun enseignant n'est allé chercher une affiche sur un portant, ou sous le tableau pour les classes « Freinet » par exemple.

²⁶² Deux remarques ayant trait à la lumière s'imposent. En effet, lors de mes observations j'ai pu constater le rôle de celle-ci sur l'utilisation des affiches par les élèves. D'une part, j'ai observé un élève que le soleil dérangeait. Dans la classe « Freinet » 11, lorsque l'enseignant propose à un élève de regarder une production d'Arts visuels mise sous verre sur le mur opposé, ce dernier est gêné par des reflets et doit se déplacer pour observer l'affiche. D'autre part, dans la classe « Classique » 8, c'est l'enseignant qui allume les lumières au-dessus du tableau car l'éclairage de la classe lui semblait insuffisant pour que tous les élèves voient bien l'affiche. La luminosité générale de la salle de classe influence donc les pratiques des élèves et des enseignants.

3.1 Les modalités d'écriture

Françoise Clerc (1999) montre que l'écriture professionnelle des enseignants est majoritairement produite dans la solitude. Or, si la plupart des affiches produites par les enseignants le sont dans la solitude, certaines le sont dans le flux de la séance. J'ai observé différentes modalités d'écriture des affiches, selon que l'écriture est en direct ou avant ou après la séance, selon la discipline et selon la pédagogie. Dans une des classes « Classiques », la classe « Classique » 7 j'ai assisté à un temps d'écriture « en situation ». Lors de cette séance, la classe est divisée en deux (une moitié de la classe s'est rendue en bibliothèque tandis que l'autre moitié travaille à partir d'un album *Les petits bonshommes sur le carreau*²⁶³ d'Olivier Douzou avec l'enseignant). Il s'agit pour les élèves de faire des hypothèses sur la première de couverture (un petit bonhomme sur un carreau) qui est donnée en photocopie sans aucune inscription. L'enseignant laisse deviner qu'il y a quelque chose derrière la vitre. Il laisse les élèves s'exprimer. Ici c'est l'enseignant qui est scripteur sans être l'auteur principal de l'affiche. Il note sur une affiche, sorte de brouillon public, les phrases dictées des élèves. Au cours de la séance il procède à plusieurs ajouts, rectifications et réajustements. L'enseignant et les élèves produisent donc une représentation partageable sur affiche.

Dans cette séance, l'émergence des représentations n'est pas une fin en soi, mais s'inscrit dans une démarche où l'enseignant et les élèves prennent en compte ces idées préalables pour les tester et éventuellement les faire évoluer. Le statut de ces productions n'est pas une trace écrite à sauvegarder mais un outil pour situer les évolutions. Il s'agit pour les élèves de mettre à distance des idées reçues ou construites de façon non contrôlée et de réfléchir à leur validité en les confrontant soit à d'autres idées qui demanderont une argumentation, soit à des expériences nouvelles, soit à d'autres façons de lire des résultats d'expériences. Dans cette phase préparatoire, l'enseignant a choisi de noter ces remarques sur une affiche en travail collectif, chaque élève contribuant selon ses idées et sa facilité à les exprimer. Mais il aurait pu proposer aux élèves d'écrire sur un

²⁶³ Douzou Olivier (1998), *Les petits bonshommes sur le carreau*, Editions du Rouergue.

CHAPITRE 6. Quelles utilisations effectives des affiches dans les classes ?

cahier, sur une ardoise, sur une feuille volante, en travail individuel, à usage personnel avec mise en commun orale ultérieure. Il me semble que dans cette phase, le rôle de l'écrit n'est pas fondamentalement de mémoire mais plutôt de moteur de réflexion. Le but n'est pas de laisser une trace écrite mais d'écrire pour réfléchir. L'écriture en Littérature dans cette classe est une écriture en partie improvisée mais aussi éphémère. Elle laisse des traces temporaires ce qui permet à l'enseignant d'accepter les improvisations, les aléas de l'exploitation de l'espace de l'affiche dues à l'adaptation de cette écriture aux propos des élèves.

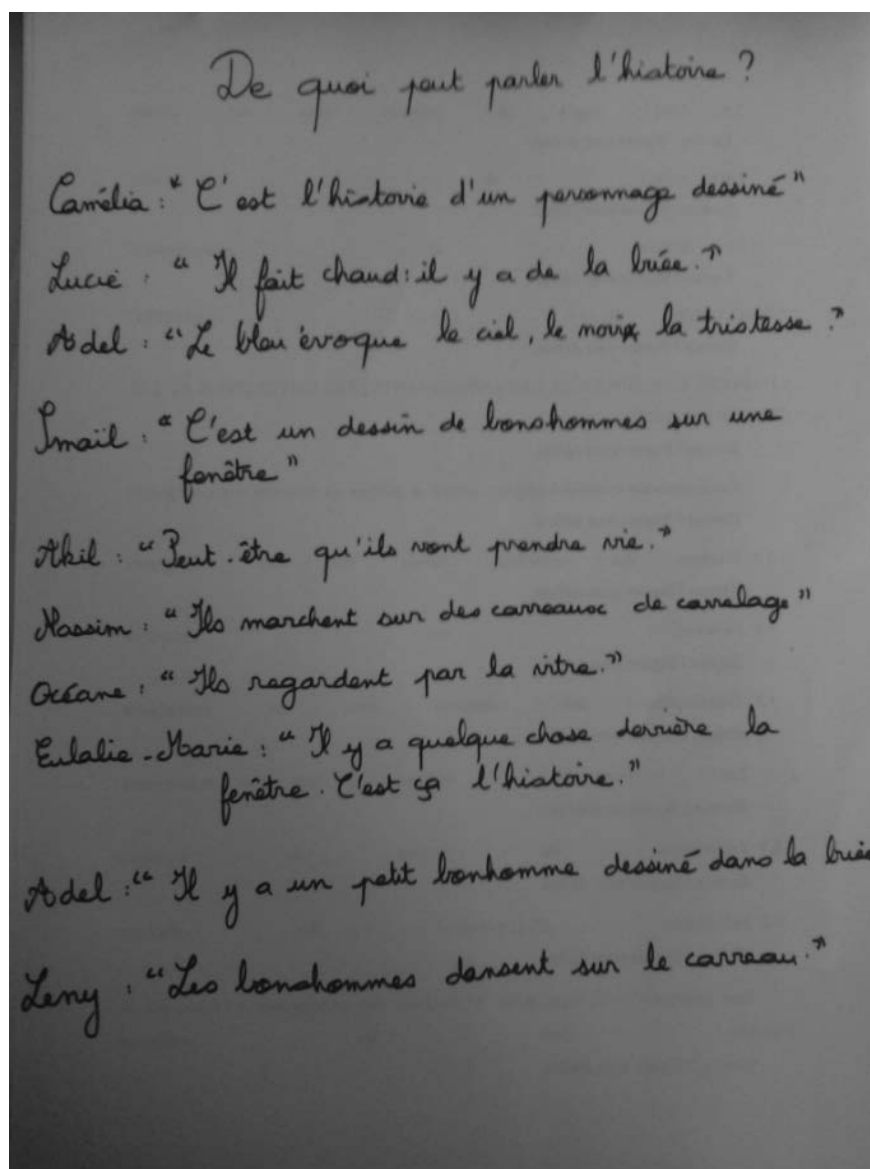


Figure 57. Affiche de Littérature produite pendant la séance

Ce rapport particulier entre préparation et improvisation est lié à une sous-discipline spécifique, la Littérature, qui autorise des écrits improvisés, co-élaborés, nés des interactions entre les élèves et l'enseignant. Il me semble que c'est bien la sous-discipline Littérature qui influence ce mode de gestion de l'affiche. Une telle séance pourrait plus difficilement avoir lieu en Arts visuels ou en Mathématiques par exemple. En outre, ce mode de dévoilement progressif des œuvres est une spécificité de cet enseignant. Il travaille souvent sur ce mode en Littérature.

La pratique que je viens de décrire reste exceptionnelle et l'écriture sur les affiches semble plus préméditée que spontanée. D'une part, cette pratique est liée au rôle spécifique de cette affiche, réorganisatrice et témoin des interactions. Le degré d'improvisation ou de préparation dépend de la discipline, de l'organisation de la séquence et de la pédagogie utilisée dans la classe. Ce qui est sélectionné et écrit sur l'affiche joue un rôle important mais l'accent est également mis sur l'*action* d'écrire, c'est-à-dire que l'enseignant montre qu'on peut écrire « pour chercher » et que les écrits ne sont pas seulement des traces écrites propres à apprendre. D'autre part, cette affiche, produite pendant les séances relève de *l'ostension* (Mercier, Lemoyne & Rouchier, 2001), « technique didactique élémentaire [qui] consiste à donner la direction de l'étude en dirigeant le regard de l'élève » (Mercier, Lemoyne & Rouchier, 2001 : 237). Ainsi, les contenus écrits sont des contenus signalés comme importants par l'enseignant et le geste même d'écriture est lui-même important. L'enseignant a un souci à la fois de lisibilité (calligraphie) et de clarté (place des différents segments sur l'affiche, partage de l'affiche en zones).

3.2 Les rôles de l'enseignant selon les pédagogies

Dans les classes « Classiques », j'ai pu observer des phases de « mise en lien » par les affiches. Dans leur travail de conceptualisation d'un outil d'analyse des pratiques langagières des enseignants en sciences, Albine Delannoy-Courdent et Isabelle Delcambre

ont défini sept phases. La première²⁶⁴ est « une phase de mise en lien avec la séance précédente ». (Delannoy-Courdent & Delcambre, 2007 : 120). J'utilise cette notion de « mise en lien » pour décrire une phase repérée dans la classe « Classique » 9 où l'enseignant pointe l'affiche aimantée à droite du tableau avec les portraits des personnages pour introduire la séance de Production d'écrits. Il s'agit ici pour l'enseignant d'impliquer les élèves dans la séance.

Dans les classes « Freinet », l'enseignant partage la gestion de l'espace d'affichage et de l'écriture des affiches. Il reste maître des éléments qu'il va confier aux élèves (temps de production, procédures...). C'est ainsi que la responsabilité, l'autonomie et la prise d'initiative des élèves sont partielles. L'acte de dévolution nécessite de reconsidérer le statut de l'erreur dans les apprentissages. Il faut accepter que les élèves ne répondent pas exactement comme imaginé au préalable, qu'ils ne soient pas exhaustifs lorsqu'ils produisent un exposé par exemple. Il me semble que l'adaptabilité de l'enseignant est une compétence professionnelle primordiale en pédagogie « Freinet » et que l'acte de dévolution s'apprend et nécessite de la part des élèves comme de l'enseignant de développer de nouvelles compétences.

La mise en scène des contenus est complétée par des gestes de pointage, d'entourage, de soulignement qui permettent à l'enseignant de mettre l'accent sur un point spécifique, de mettre en relief une remarque. Les déplacements de l'enseignant loin de l'affiche puis près d'une affiche sont significatifs. Quand il s'approche d'une affiche, l'enseignant oriente le regard des élèves vers certains contenus. Il montre leur importance.

3.3 Les rôles des élèves selon les pédagogies

Les actions des élèves sur les affiches sont plus ou moins attendues, plus ou moins sollicitées par leurs enseignants. Selon moi, certaines pourraient même aller jusqu'à être considérées comme illégitimes ou illicites (je n'en ai cependant pas observées lors de ces

²⁶⁴ Les six autres phases sont : une phase d'annonce de l'objectif de la séance, une phase de mise en œuvre d'un dispositif visant le nouvel apprentissage, une phase de confrontation des représentations initiales, une phase de résolution, une phase de structuration et une phase de synthèse, bilan ou résumé de la séance.

séances). Dans les classes « Classiques », j'ai observé que les élèves utilisent les affiches (ils les regardent, ils y inscrivent des croix, ils les recopient) après sollicitation systématique de l'enseignant. Dans les classes « Freinet » observées, les élèves ont également des utilisations attendues mais qui ne sont pas précédées à chaque fois d'une sollicitation orale de l'enseignant.

Dans les classes « Freinet » les élèves sont souvent les agents directs de leurs utilisations. Par exemple, dans la classe « Freinet » 11, j'ai observé une séance où un élève a présenté un exposé sur Jean-Bart. Cette séance est basée sur l'affiche d'exposé (présentée sur trois feuilles de format A3). L'élève se place au tableau devant la classe et présente son exposé. Il déplie son affiche qu'il aimante au tableau puis la lit. Pendant la lecture, les élèves suivent sur le même document photocopié en format A4 afin d'être ensuite rangé dans le porte-vues d'Etude du milieu. Pendant sa présentation l'enseignant se lève et pointe le planisphère tout en ajoutant des explications sur le blocus du sucre martiniquais. Lors de cette séance, plusieurs dimensions sont associées à la « textualisation de l'exposé oral » (Pfeiffer Ryter & Demaurex, 2007 : 237). Dans ce cas, c'est le texte écrit sur l'affiche qui aide à la prise de parole. Il a deux fonctions²⁶⁵ : l'affiche comme support pour soi et l'affiche comme support pour l'auditoire. Mais cette séance de présentation est aussi l'occasion pour le maître d'agir avec les affiches (pointer). On peut considérer les affiches d'exposés comme des supports à la prise de parole, conçues à la fois comme outil pour soi et comme outil pour le public à partir duquel les activités orales et écrites des élèves et de l'enseignant s'articulent (Dolz, Hanselmann, Ley, 2006 : 143). Les affiches ne sont pas à étudier seules mais à relier aux autres objets de la classe (cahiers, tableaux d'inscription...).

L'implication personnelle des élèves est ici sollicitée. Elle est par exemple visible dans l'utilisation du pronom possessif dans la formule « mes questions ». De plus c'est l'élève qui a choisi le sujet de sa conférence, qui l'a rédigé, illustré, mis en page et présenté. Son écriture est à la première personne. Le statut de cette affiche est différent par rapport à celui des affiches des autres classes. Ce n'est pas ici un document ayant pour but de

²⁶⁵ La séance comprend une double situation de communication : la première (l'affiche) est emboîtée dans la seconde (la conférence).

réaliser des exercices ou faire trace écrite mais un document ayant un statut scientifique et qui servira de base à d'autres questionnements et à des poursuites de recherches.

4 L'intégration des affiches dans les séances selon les pédagogies

4.1 *Liens entre l'organisation de la classe et la gestion des affiches*

J'utilise la notion de *milieu* afin de comprendre les conduites des élèves avec les affiches dans la classe mais aussi les liens entre l'organisation matérielle de la classe et les modes de gestion ou d'utilisation des affiches. Le milieu est ce que je reconstruis, en tant que chercheur, ce avec quoi les élèves agissent, il contient donc des éléments matériels comme les affiches.

Il existe plusieurs définitions de la notion de milieu. Ainsi, dans l'approche anthropologique proposée par Yves Chevallard (1996), le milieu est l'ensemble des objets de la classe :

Pour qu'un système didactique fonctionne, il faut qu'à chaque instant (par rapport au temps propre du système didactique comme institution) il existe un ensemble d'objets institutionnels qui, pour les sujets du système didactique, aillent de soi [...] en d'autres termes, il faut minimalement qu'il existe un milieu. (Chevallard, 1992 : 94).

Comme mon projet est la compréhension des conduites des enseignants et des élèves en situation, je me situe plutôt du côté de Guy Brousseau, dans son approche d'une théorie des situations didactiques, pour qui « le milieu, c'est tout ce avec quoi l'élève interagit, que ce soit des problèmes, des objets ou des individus » (Perrin-Glorian, 1994 : 104). Il met en fait l'accent sur les interactions.

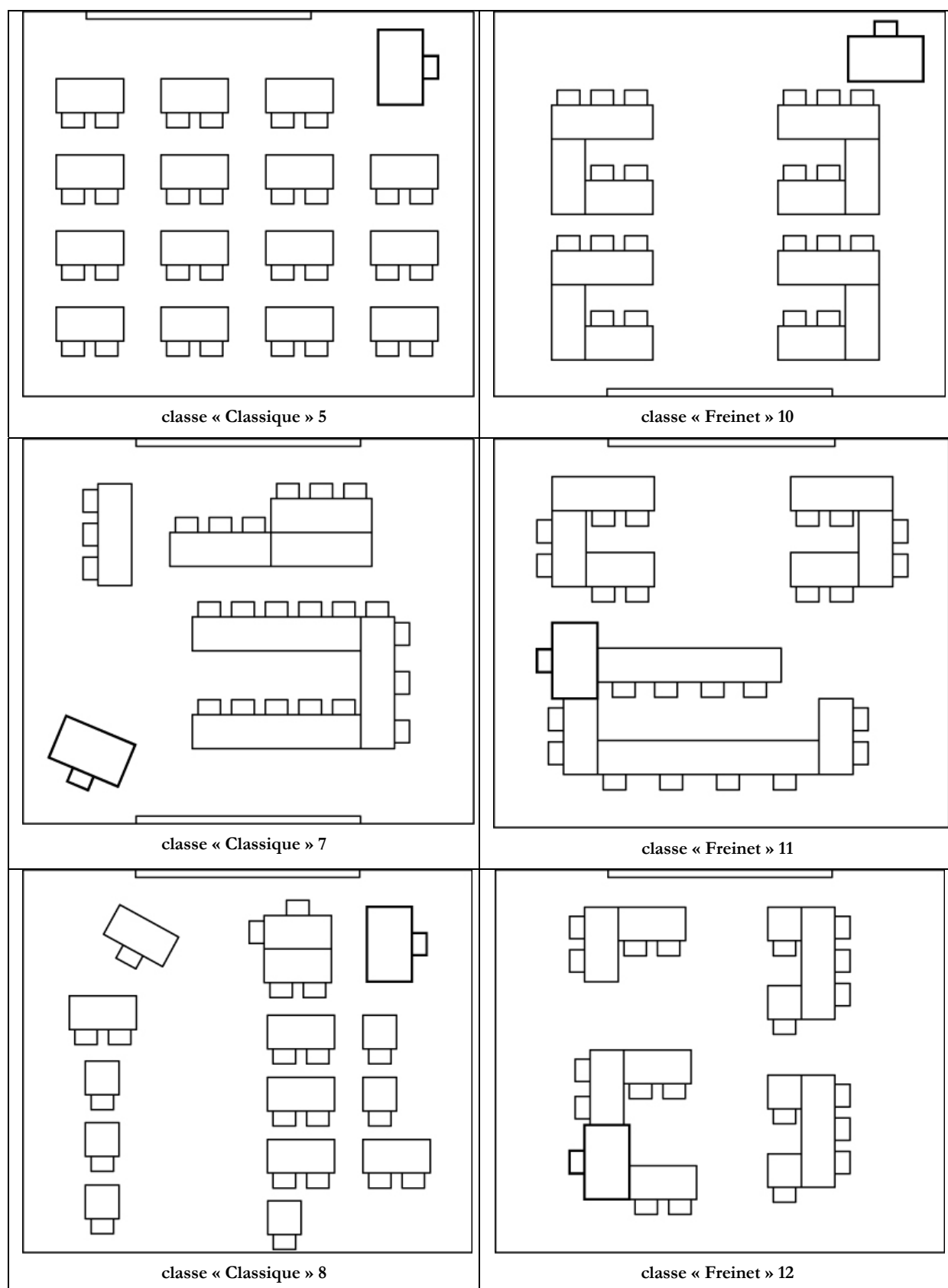


Figure 58. Aménagement des classes observées

Ces différentes configurations, éléments du milieu, sont liées aux différentes pédagogies. J'ai modélisé les salles de classe telles que je les ai observées à mon arrivée. Ces modélisations donnent de nombreuses indications par exemple sur la place que l'enseignant donne à son bureau²⁶⁶ dans la classe (il est au milieu de ses élèves dans les classes « Freinet » 11 et 12, au fond de classe dans la salle « Classique » 8 ou encore face aux bureaux des élèves dans les classes « Classique » 6, 9 et la classe « Freinet » 10).

Ainsi, dans les classes trois classes « Classiques », l'espace est plutôt aménagé pour permettre la surveillance des élèves. Pour rendre compte de cet aspect, j'emprunte le concept d'espace *scopique* à Pierre Billouet (2006) qu'il bâtit autour de l'orientation (*scopos*) du regard (*opticos*) dans son étude du tableau scolaire.

Les élèves peuvent être amenés à regarder tous au même endroit. J'ai observé cette unification de la visée dans les deux pédagogies (présentation d'exposés, séance de Littérature etc.). Dans les classes « Freinet », les élèves s'orientent également vers le tableau mais ils sont amenés à se lever pour les regarder : ils se déplacent. Pour l'observateur novice, l'espace de travail a l'air d'être le même mais il peut être adapté car chaque discipline a ses propres modalités de fonctionnement. Les formes d'organisation de l'espace sont sollicitées de manière différente selon la discipline dans laquelle sont les acteurs.

Les réaménagements éventuels de la classe sont des indications disciplinaires. Par exemple, les enseignants font des réaménagements pour le conseil des élèves dans les classes « Freinet ». On peut se demander si l'apposition des cartes de Géographie autour du tableau (sur le mur A) utilisées essentiellement pour le « Quoi de neuf » dans les classes « Freinet » est à l'origine de l'aménagement spécifique des classes ou si c'est parce qu'il y a des « Quoi de neuf » que les classes sont aménagées ainsi. Ainsi, le dispositif scénique basé sur l'affichage des exposés au tableau détermine une disposition spatiale des orateurs.

Dès lors, dans les classes « Freinet », on peut établir des liens entre l'organisation spatiale et les différentes activités (écriture des textes au fond de la classe avec les

²⁶⁶ Il s'agit de la place du bureau de l'enseignant et pas forcément de la place de l'enseignant lui-même qui peut rester debout face aux élèves ou encore s'installer à une table d'élève.

ordinateurs etc...) Selon les différentes organisations pédagogiques, la classe permet le travail en groupe-classe ou en individuel.

4.2 Deux modalités d'usage des affiches dans les classes

J'identifie deux modalités d'usage issues de mes observations. En premier lieu, les affiches sont des lieux de stockage d'informations, appartenant au « paysage visuel » de la classe auquel les acteurs (enseignants et élèves) font plus ou moins²⁶⁷ référence. Cette modalité d'usage est partagée par toutes les pédagogies.

En second lieu, l'affiche est produite lors de la séance. Elle est considérée comme un brouillon public (cf. séance de Littérature dans la classe « Classique » 1). Cet écrit est produit en interaction avec les échanges oraux de la classe. L'affiche est co-construite avec les élèves. Dans cette modalité, l'affiche a une fonction d'opérateur central. Selon Jean-François Thémimes et Anne-Laure Le Guern « un opérateur central est un objet privilégié dans l'agencement spatial d'une situation d'enseignement-apprentissage. Il est privilégié au sens où une grande partie de l'activité est orientée par des usages de cet objet. Tout tableau utilisé dans le cadre d'un cours, n'est pas nécessairement un opérateur central. Qu'un objet soit un opérateur central n'est avéré qu'après analyse de son appropriation didactique. » (Thémimes et Le Guern, 2014 : 3).

Les pratiques d'écriture sur affiches relèvent à la fois d'une pratique professionnelle et d'une activité langagière dans la conduite de la classe. Je n'ai observé cette seconde modalité d'usage que dans les classes « Classiques ». En effet, dans les classes « Freinet » observées, seuls les élèves sont amenés à produire des affiches pendant les temps de classe. Ils le font de manière individuelle et les présentent ensuite.

Par ailleurs, il me paraît difficile de ne pas admettre une coupure entre le mode d'élaboration des affiches et d'autre part le mode d'exposition des contenus. Les contenus

²⁶⁷ Ces observations m'amènent à constater que les savoir-faire et les connaissances utiles pour accéder aux informations représentées sur les affiches doivent être enseignés. C'est à rapprocher du phénomène d'*invisibilisation* de certains savoirs ou savoir-faire proposé par Elisabeth Bautier et l'équipe de recherche E.SCOL. Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex ont observé que certains enseignants n'identifient pas comme enseignables certaines connaissances que leurs élèves doivent mobiliser dans les situations d'apprentissages qu'ils mettent en œuvre.

exposés ne sont pas exactement ceux produits, leur mise en forme les transforme. Dans les affiches, ils sont isolés, privés de leur contexte. Ils deviennent des arguments d'autorité.

Conclusion du Chapitre 6

Cette partie de la thèse contribue à appréhender les pratiques professionnelles. L'étude des pratiques effectives montre l'existence d'accompagnements et de « pratiques matérielles » contrastées des affiches. Les *conduites discursives* et les *gestes* permettent de qualifier les modalités de gestion des affiches que chaque pédagogie engendre. Les élèves utilisent plus souvent les affiches que les enseignants et dans les classes « Freinet » les élèves sont souvent les agents directs de leurs utilisations. J'ai, en outre, relevé des liens entre l'organisation de la classe et la gestion des affiches car celles-ci appartiennent au milieu et le font varier.

J'ai encore observé deux modalités d'usage inégalement partagées selon les pédagogies: le stockage d'informations plus ou moins utilisées et la co-construction d'affiche que je n'ai observée qu'en pédagogie « Classique ».

Les pratiques d'affichage sont influencées par les traditions scolaires, les transmissions entre enseignants (que j'ai nommées « contagions ») et les adaptations de chaque individu. Je retrouve ici la distinction entre « gestes du métier » et « geste professionnel »²⁶⁸ (Jorro 2002, 2006).

La caractérisation des pratiques d'affichage différentes selon les disciplines et selon les pédagogies me permet de considérer les pratiques d'enseignement comme des systèmes. Je définis les pratiques d'enseignement comme des systèmes composés de trois éléments en interaction : les ressources sur lesquelles les enseignants s'appuient, la pratique réelle dans la classe et la pédagogie dans laquelle s'inscrivent les enseignants.

²⁶⁸ Les gestes du métier véhiculent les codes propres au métier, ils sont appris et déterminent l'appartenance au corps de métier tandis que les gestes professionnels intègrent les gestes du métier en les faisant varier selon l'activité, l'enseignant, le contexte etc. Ils sont construits au fil de la pratique.

CHAPITRE 6. Quelles utilisations effectives des affiches dans les classes ?

Considérer les pratiques d'enseignement comme système nécessite de prendre en compte que les éléments de la pratique interagissent, que les éléments du système sont dynamiques. Les pratiques d'affichage étant une facette de la pratique d'enseignement, je considère que la configuration des systèmes d'affiches est organisée à partir des interactions entre les trois éléments des systèmes présentés ci-dessus.

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

Ce chapitre expose les choix méthodologiques permettant la construction des documents de recherche, l'analyse des données et l'interprétation des résultats. Je me consacre dans un premier temps uniquement aux résultats des entretiens menés avec les enseignants. Dans un second temps, j'expose les résultats des analyses des questionnaires.

1 Considérations méthodologiques : recueil et analyse du discours des enseignants par entretiens

A travers les entretiens, j'ai cherché à recueillir des informations sur les pédagogies et les usages habituels des affiches dans leurs classes. Je souhaite recueillir des informations sur leurs priorités disciplinaires. Il me semble en effet qu'elles seraient visibles à travers les disciplines qu'ils choisissent d'afficher sur les murs de leur classe. Je souhaite donc préciser les relations entre les pratiques des supports, ici les pratiques d'affichage, et la manière dont ils (re)construisent les disciplines scolaires et les présentent à leurs élèves.

Dans leur recherche sur la construction de l'image de la discipline à travers les cahiers et les classeurs, Yves Reuter et Jacinthe Giguère (2003a) montrent que pour les élèves, il existe plusieurs modes de repérage des disciplines comme le discours du maître, les cahiers, les documents distribués ou encore le changement de salle. La dimension matérielle est donc, selon eux, bien présente. Les élèves se centreraient sur les propriétés matérielles des supports de travail plutôt que sur les contenus pour différencier les disciplines. Ces deux chercheurs montrent également que concernant la conscience disciplinaire, il existe chez les élèves des flottements entre disciplines mis à part les Mathématiques, l'EPS et le Français (avec quelques nuances pour cette dernière).

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

Des chercheurs de l'équipe Théodile-CIREL²⁶⁹ ont étudié les modes de conscience disciplinaire plus particulièrement chez les élèves. Aussi, l'étude du point de vue des enseignants, acteurs sociaux différents des élèves, encore peu étudiés, présente un éclairage intéressant sur la question.

Les entretiens²⁷⁰ que j'ai menés recueillent des déclarations sur les pratiques. Il s'agit d'une situation que je crée en tant que chercheur pour amener les enseignants à commenter leurs pratiques. Ces entretiens semi-directifs ont été effectués lors d'une rencontre qui a lieu soit avant soit après les séances d'observation de la classe. En effet, la seule observation de ce qui se passe dans la classe ne me semble pas suffisante pour comprendre les enjeux de la situation. J'ai souhaité saisir quelles fonctions les enseignants assignent à leurs affiches, de quelle manière ils les conçoivent et quelles sont les disciplines prioritaires dans leurs systèmes d'affichage. Il s'agit donc de comprendre, en sollicitant les enseignants, les principes organisateurs de leurs pratiques.

Ils ont ainsi évoqué des activités, ce qui se fait dans la classe (Leplat, 2001). Mais, le réel de l'activité est également ce qui ne se fait pas, ce que l'on cherche à faire sans y parvenir, ce que l'on aurait voulu faire, ce que l'on pense pouvoir faire ailleurs ou autrement. En outre, les moments d'entretien constituent un « espace-temps différent » (Clot, 2008 : 119). L'« activité première » des enseignants est reprise et transformée dans une « activité seconde » qui est une activité langagière sur leur activité d'enseignement. Donc la situation d'entretien ne me permet d'accéder qu'à la part dicible de l'activité enseignante.

C'est quand j'ai pris contact avec eux que j'ai fixé les conditions de l'enregistrement (afin d'éviter une défection s'ils se refusaient à être enregistrés par exemple). J'ai évoqué également l'organisation matérielle de celui-ci, le fait qu'il allait se dérouler dans la classe, le temps approximatif de sa durée. J'ai annoncé environ une heure tout au plus. J'ai donc

²⁶⁹ Ces études ont donné lieu à un ouvrage dirigé par Cora Cohen-Azria, Dominique Lahanier-Reuter et Yves Reuter, *Conscience disciplinaire – Les représentations des disciplines à la fin de l'école primaire*, en 2013.

²⁷⁰ Comme très fréquemment lors d'entretiens les enseignants interrogés ont souvent donné à ma recherche des objectifs très pragmatiques avec « tu me diras ce que tu as trouvé comme pratiques qui fonctionnent et ce que tu conseilles » « ça va permettre de savoir ce qui marche vraiment » ou encore « si je fais mal, tu me le diras ».

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

cherché, à travers les entretiens, à comprendre quelles représentations les enseignants ont des affiches, de leurs formes, de leurs rôles, de leurs finalités, et cela pour voir ce qui se retrouve ou ce qui diffère d'une discipline à l'autre.

1.1 Structure des entretiens

Les enseignants qui ont accepté de participer à la suite de cette recherche, à savoir à la fois à la prise de photographies et à l'entretien, sont au nombre de onze²⁷¹. Ces entretiens ont été menés entre 2008 et 2011. Tous les entretiens sont transcrits et présentés en annexe 7. Le corpus constitué des réponses obtenues est assez significatif de certains résultats en même temps qu'il invite à de prudentes interprétations de ces données. La durée des entretiens oscille entre trente minutes et plus d'une heure²⁷².

Dans un premier temps, au début de ma recherche, mon guide d'entretien initial m'avait enfermé dans une liste de questions aux dépens d'une certaine dose d'improvisation. En effet, j'avais organisé à l'avance les questions que je voulais poser et dans la pratique cela pouvait dériver vers le questionnaire voire l'interrogatoire. C'est pour cela que, par la suite, pour mener ces entretiens, je n'ai plus utilisé de guide mais un « canevas d'entretien » (en annexe 6) au sens du « pense-bête personnel » de Jean-Pierre Olivier de Sardan (1995) constitué de quelques thèmes déclinés en questions, qui visent à introduire une dynamique et une progression dans la discussion. Le type d'entretien que je mène est dit semi-directif car il n'est pas complètement ouvert à l'expression libre de l'enseignant mais il n'est pas non plus rigoureusement encadré par des questions très précises. Ainsi, je ne pose pas nécessairement toutes les questions dans l'ordre où je les ai notées (même si je privilégie les questions les plus générales et les plus ouvertes pour aborder progressivement les thèmes plus précis), ni avec leurs formulations exactes anticipées sur papier. Je m'efforce plutôt de recentrer l'entretien sur mon objet de

²⁷¹ Trois enseignants n'ont pas souhaité participer aux entretiens (l'enseignant de la classe « Projet », celui de la classe « Montessori » et un enseignant de pédagogie « Freinet »). Je n'ai pas toujours su quelles étaient leurs motivations. L'enseignant « Montessori » n'aurait pas eu l'autorisation de la direction de l'école.

²⁷² Avec une durée moyenne de 45 minutes.

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

recherche et je tente de faciliter l'expression de l'enseignant, de ses commentaires, ressentis et de ses interprétations sur mes différentes questions. Les notes que je prends au cours des entretiens ont pour objet les propos échangés mais contiennent aussi des remarques et des questionnements (qui n'ont pas pour finalité d'apparaître dans les transcriptions).

Je cherche à gagner la confiance des enseignants. Ainsi, je débute les entretiens en rappelant les conditions de la recherche. J'insiste sur l'importance de leur point de vue pour mes travaux afin de les impliquer dans ce travail. Je prends quelques notes au cours de l'échange et je pratique les reformulations en écho pour permettre la verbalisation de l'action. A la fin de l'entretien, je laisse la possibilité aux enseignants d'ajouter des commentaires s'il le souhaite.

Dans ces entretiens, il s'agit pour moi de recueillir les différentes fonctions assignées aux affiches, de solliciter des précisions sur leur conception et de récolter des informations sur les disciplines prioritaires dans le système d'affichage de l'enseignant. Ces entretiens m'ont permis également de mettre en relation les résultats d'une classe spécifique avec la pédagogie à laquelle elle est rattachée.

1.2 Transcription des entretiens avec les enseignants

Chaque entretien a été enregistré sur un support audio. J'ai écarté l'enregistrement vidéo car je craignais qu'il entrave la spontanéité du discours. En outre, je n'en avais pas besoin pour mes analyses et cela remettait en jeu l'anonymat des enseignants interrogés.

L'étude de leurs paroles n'est possible que si on les fixe en une trace. Cependant, le fait même de transcrire de l'oral pose des questions méthodologiques et théoriques. Afin de construire mon matériel d'étude, j'ai choisi de transcrire ces entretiens de manière simple en prenant soin de restituer le propos de l'enseignant de manière claire, fidèle, compréhensible pour le lecteur et également respectueuse pour l'orateur. Certains chercheurs recommandent de ne pas recourir à la ponctuation qui est une marque de l'écrit qui ne suit pas la segmentation orale et de laisser figurer les scories spécifiques de

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

l'oral (souplesse de l'ordre des mots sans l'énoncé oral, petits mots etc.) car elles permettent de comprendre le travail d'énonciation. En effet, les transcriptions lissent les discours et font disparaître le rythme, l'intonation et l'articulation par exemple. Des chercheurs travaillent sur des modalités de transcription plus ou moins complexes (Vion, 1992). Cependant, j'ai choisi de ne pas inscrire dans le texte les silences, les hésitations ou toutes les manifestations des enseignants et du chercheur, bien consciente du coût et du temps de transcription qu'ils entraînent. De plus, cela ne se justifiait pas en fonction de mes questions.

Une difficulté m'est apparue parce que je connais certains des enseignants interrogés. Cela fait naître une forme de familiarité professionnelle car j'étudie un phénomène dont je suis partie prenante dans le cadre de mon activité professionnelle. Cette proximité favorise certainement les échanges mais présente aussi des inconvénients. En effet, si l'existence d'une relation personnelle avec l'enseignant interrogé peut faciliter le contact, cependant elle interfère probablement dans la communication en fonction de l'image que les sujets veulent donner l'un de l'autre. En effet, dans la situation d'entretien, ce qui se dit est lié à l'image que chacun des interlocuteurs veut donner de lui ou à ce que les enseignants pensent que le chercheur attend d'eux.

Cette intimité favorise les non-dits et l'implicite qui modifient alors les conditions de l'entretien. Le risque est que la discussion se déroule dans le registre de l'implicite. En effet, appartenant au même milieu social, nous partageons les mêmes codes de communication, parfois les mêmes opinions. Bourdieu (1993/2007) constate qu'une grande familiarité peut conduire les enquêtés à croire que leurs propos sont naturels et qu'ils n'ont pas besoin de les expliciter. Mais il explique aussi qu'il faut « laisser aux enquêteurs la liberté de choisir les enquêtés parmi des gens de connaissance ou des gens auprès de qui ils pouvaient être introduits par des gens de connaissance. La proximité sociale et la familiarité assurent en effet deux des conditions principales d'une communication "non violente" » (Bourdieu 1993/2007 : 1395). Les risques d'autocensure sont une autre difficulté que notre proximité, entre chercheur et enseignant peut engendrer. En effet, certains enseignants peuvent s'inquiéter quant à la divulgation de doutes ou d'opinions intimes. L'anonymat que je leur garantis peut leur permettre de

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

contrôler moins leurs dires. Après une première réflexion où j'avais effectué une réécriture des entretiens (notamment l'entretien avec l'enseignant « Classique » 1) afin de traiter ces traces de la relation privée, j'ai finalement choisi de conserver le style oralisé et les marques de proximité entre les locuteurs (tutoiement, marques d'affect, langage familier ...) afin de ne pas dénaturer leurs propos. C'est ma posture de chercheur qui me permet de prendre en compte ces risques voire de les objectiver.

Si la retranscription peut poser des problèmes méthodologiques au chercheur, elle constitue surtout un premier moyen d'analyse puisqu'en écoutant l'enregistrement de manière attentive et en le retranscrivant le plus fidèlement possible je me suis imprégnée des discours des enseignants. J'ai analysé d'abord chaque entretien individuellement à partir de mes notes et des transcriptions pour dégager certains thèmes. J'ai utilisé une lecture flottante en faisant venir les impressions et certaines orientations (Robert et Bouillaguet, 1997). J'ai lu et relu les *verbatim* en les décontextualisant afin d'élaborer des indicateurs et les organiser. Dans un second temps les entretiens sont comparés afin de révéler des régularités et des singularités entre les disciplines et entre les pédagogies. C'est à cette étape qu'intervient véritablement l'exploitation des données avec leur classification selon les analogies qu'elles présentent. L'interprétation consiste à « prendre appui sur les éléments mis au jour par la catégorisation pour fonder une lecture à la fois originale et objective du corpus étudié » (Robert et Bouillaguet, 1997 : 31).

Quand je cite les entretiens dans le corps de la thèse, j'ai distingué les questions du chercheur codées C et les réponses des maîtres codés Ef pour les enseignants travaillant en pédagogie « Freinet » et Ec pour les enseignants travaillant en pédagogie « Classique ». Ces enseignants sont codés de 1 à 11. J'ai pris soin de numéroter ensuite chaque énoncé. Par exemple Ec (1-12) désigne l'énoncé 12 de la transcription de l'entretien avec l'enseignant « Classique » 1.

2 Les pratiques d’affichage selon le discours des enseignants « Classiques » et « Freinet » dans les entretiens

Les enseignants se construisent certaines images des disciplines qu’ils enseignent. Ces images se fondent à la fois sur des savoirs de référence et sur des éléments personnels comme le parcours d’étude de l’enseignant, ses centres d’intérêt, ses expériences professionnelles etc. Il me semble que les images qu’ils ont des disciplines vont influencer leurs pratiques et notamment leurs pratiques d’affichage. Pour étudier cela, je me base sur les entretiens qui permettent d’accéder aux choix rattachés aux « logiques d’arrière-plan des acteurs » (Bucheton, 2009 : 45). Ces choix peuvent ne pas être conscients et donc difficilement verbalisés. Le but de l’entretien est donc de permettre de mettre au jour ces motivations plus ou moins conscientes.

Je me propose ici de synthétiser les réponses données par les enseignants « Classiques » et « Freinet »²⁷³ qui ont répondu aux entretiens en référence aux sept thèmes que sont : la désignation des affiches, les fonctions des affiches, l’organisation des affiches dans l’espace classe, les obstacles évoqués, les moments où ils affichent, les liens avec les outils de la classe et enfin les modes d’utilisation par les élèves.

2.1 Comment les enseignants désignent leurs affiches ?

Pour débiter les entretiens, je leur ai demandé de lister les affiches présentes dans leur classe. Spontanément, les enseignants « Classiques » utilisent plusieurs dénominations pour désigner leurs affiches au travers de modes d’organisation différents. D’abord, ils ont cité les disciplines. Le premier groupe de disciplines évoquées est constitué du Français et des Mathématiques. Il s’agit des disciplines les plus souvent citées. A suivi un second

²⁷³ Il s’agit des enseignants des classes « Classique » 1, « Classique » 2, « Classique » 3, « Classique » 4, « Classique » 6, « Classique » 7, « Classique » 8, « Classique » 9 et « Freinet » 10, « Freinet » 11, « Freinet » 12.

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

groupe constitué des disciplines Histoire, Arts plastiques (ou Arts visuels) et Sciences. Les enseignants « Classiques » ne citent pas d'autres disciplines par leurs noms.

Complémentairement, les enseignants « Classiques » ont désigné les affiches par le nom des sous-disciplines (ou sous-domaines) comme l'Etude de la langue, la Numération, la Géométrie ou la Grammaire. Il faut remarquer l'absence de la sous-discipline Littérature en Français et de la sous-discipline Problèmes en Mathématiques. Ils désignent parfois leurs affiches en décrivant les savoirs comme « les homophones grammaticaux », « les perpendiculaires et parallélogrammes ». Il semble que cela peut être expliqué par la prédominance des exercices liés à ces notions dans ces disciplines. Ils désignent encore les affiches en citant les documents comme « les cartes de géographie », « la frise en histoire ». Ces deux documents sont les documents emblématiques des disciplines Géographie et Histoire. Ces résultats doivent être relativisés par les variations possibles liées à la formulation de la question. Ainsi, lorsque la première question laisse aux enseignants le choix des formulations (« Quelles affiches as-tu dans ta classe en ce moment ? »), le nom des disciplines est alors moins fréquemment mentionné au profit des savoirs ou des documents.

Les enseignants « Freinet » interrogés, eux, utilisent une autre dénomination pour décrire leurs affiches. Ils mentionnent moins les disciplines officielles mais citent plus les activités spécifiques de cette pédagogie comme les « recherches maths », les exposés, les conférences, la correspondance ou encore les entretiens. Ils énoncent moins ces activités ou ces disciplines sous forme de listes²⁷⁴. En effet, ils décrivent plus les activités liées aux affiches et en montrent plus les enjeux. Ils font apparaître celles-ci comme fondamentales au sein du système « Freinet » alors que ce serait les disciplines et sous-disciplines (présentées ci-dessus) qui seraient essentielles dans les classes à pédagogie « Classiques ».

Cependant, malgré ces désignations différentes, il est possible de comparer le poids des disciplines dans les affiches selon les deux pédagogies. Les enseignants « Classiques »

²⁷⁴ Gérard Bécousse et Anne-Marie Jovenet (2007) remarquent, dans leur chapitre sur l'entrée en sixième des élèves d'une des écoles « Freinet » de mon étude, que les élèves énumèrent des événements passés en étoffant cette liste en évoquant les manières de faire. Ce serait donc une caractéristique commune entre les élèves et les enseignants « Freinet ».

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

citent le Français et les Mathématiques puis l'Histoire, les Arts visuels et les Sciences. Les enseignants « Freinet » évoquent, en parlant plutôt des activités et dans l'ordre, les disciplines Mathématiques (avec les recherches maths), le Français (avec la correspondance et les entretiens²⁷⁵), l'Histoire, la Géographie et les Sciences confondues (avec les exposés et les conférences) puis les Arts visuels.

Pour résumer, les enseignants « Classiques » organisent les contenus des différentes disciplines en sous-disciplines ou sous-domaines dans leurs affiches (en Mathématiques : Géométrie, Numération et en Français : Grammaire, Conjugaison), par thèmes (en Sciences ou en Arts Visuels), par périodes (en Histoire). Ces découpages semblent être des formes dominantes d'actualisation de la discipline dans les classes à pédagogie « Classique ». Ils reproduisent pour la discipline Français les tensions entre Littérature et Grammaire avec une surreprésentation de la Grammaire. Cette prégnance dans les pratiques de la configuration traditionnelle de l'enseignement du Français mise au jour par les études historiques (Petitjean, 1999) avec le poids de la Conjugaison et de la Grammaire apparaissent ici très nettement. Selon Rouba Hassan (2013 : 54), cela montre le reflet de la construction de la discipline Français autour d'un noyau dur (Audigier, 1994) de contenus relatifs à la morphosyntaxe du verbe (Chervel, 1998) et d'une certaine stabilité de la discipline autour de ce noyau qui fonctionne comme un *marqueur disciplinaire* (Reuter, 2007a) qui spécifie et démarque le Français²⁷⁶. Une tension apparaît aussi en Mathématiques avec une surreprésentation de la Géométrie dans les affiches de la classe, qui ne semble pas se retrouver dans les cahiers des élèves par exemple. Il s'agit selon moi ici d'une conséquence de l'*affichabilité* de cette sous-discipline.

D'autre part, j'ai remarqué des relations privilégiées entre certaines sous-disciplines à l'intérieur d'une même discipline. Par exemple, la Grammaire et la Conjugaison sont citées dans le même segment alors que la Grammaire n'est jamais associée à la Littérature par exemple. On peut encore remarquer que, selon les disciplines, les enseignants

²⁷⁵ C'est moi qui classe les entretiens en Français, les enseignants eux le considèrent à la croisée de plusieurs disciplines : l'Histoire, la Géographie, les Mathématiques et le Français notamment.

²⁷⁶ La discipline Français soulève plusieurs problèmes spécifiques. Les objets d'enseignement sont très nombreux (la langue orale, la langue écrite, les textes, les discours, le théâtre, parfois même le cinéma peuvent être étudiés en cours de français).

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

« Classiques » citent plutôt des savoirs ou des documents comme la carte en Géographie tandis que les enseignants « Freinet » évoquent plus facilement les activités liées aux affiches et aux disciplines. Ces différences peuvent également être liées aux finalités différentes poursuivies selon les classes « Classiques » et « Freinet » avec des attentes de postures d'élèves différentes plus ou moins auteurs ou plus ou moins récepteurs.

2.2 Les fonctions des affiches selon les enseignants

Les enseignants évoquent en plus grand nombre les affiches ayant une fonction didactique. Elles sont centrées sur les contenus disciplinaires, la mise en scène des savoir-faire et l'organisation du travail de la classe.

2.2.1 La fonction didactique : diversité d'objectifs

2.2.1.1 Un objectif commun : des affiches pour aider les élèves

Les enseignants « Classiques » disent tous apposer des affiches pour aider leurs élèves. Ils attendent d'eux qu'ils les utilisent pendant les phases d'exercisation sur certaines notions. Cela surtout dans les disciplines Français (en Grammaire) et Mathématiques (Numération et Géométrie) mais pensent surtout qu'elles les aident à mémoriser :

Ec (4-24) *c'est celui qu'on a travaillé pour qu'ils gardent en mémoire*

Ec (3-18) *c'est surtout des aide-mémoires*

En revanche, les enseignants « Freinet » ne citent pas ces deux fonctions et même affirment leur choix de ne pas utiliser ces affiches dans leurs classes. Je reviendrai *infra* (p.344) sur ce point.

2.2.1.2 Des affiches pour valoriser

Les enseignants « Classiques » et « Freinet » cherchent ensuite à mettre en valeur les travaux des élèves en organisant des expositions de leurs œuvres écrites ou de leurs

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

productions en Sciences par exemple mais aussi en Arts Visuels. Ils ajoutent souvent que c'est pour enjoliver leur classe. Ces affiches ont donc une fonction de valorisation du travail mais aussi d'appropriation de l'espace.

Ec (4-79) *moi je trouve que ça fait beau*

2.2.1.3 Des affiches pour se souvenir

Les enseignants « Classiques » disent afficher pour que leurs élèves se souviennent des événements vécus et des activités faites en classe. Il s'agit là d'une forme de mise en valeur de certaines activités qui sortent souvent de l'ordinaire de la classe comme des manipulations en Sciences ou une sortie liée à l'Histoire par exemple. Les enseignants « Freinet », eux, mettent l'accent sur la construction du *patrimoine commun*. Ils ne cherchent pas seulement à aider leurs élèves à se souvenir mais aussi à construire un patrimoine commun en conservant les écrits des élèves avec, par exemple, les exposés, les recherches maths, les dessins sur les affiches mais aussi les textes dans les cahiers d'écrivain, les œuvres en trois dimensions ou encore les entretiens du matin qui sont consignés dans le « livre de vie ». Il s'agit ici de constituer les traces de la vie collective de la classe. Ensuite, ces documents ont vocation à devenir des bases de travail. Ils sont conservés, ce qui permet d'accumuler les expériences de tous. Ils font partie alors du patrimoine commun et partagé. Tous ces documents constituent la culture de la classe. Au fil de ces accumulations, les enfants commenceront par faire des liens (« C'est comme...») et accéderont alors aux notions sous-jacentes.

2.2.1.4 Des affiches pour favoriser l'autonomie

Les enseignants disent ensuite afficher pour que leurs élèves gagnent en autonomie dans la classe.

Ef (10-2) *ce sont les procédures minimales qui se construisent ou se reconstruisent avec les élèves qui permettent d'être autonomes à l'intérieur des moments des temps de travail libre*

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

2.2.1.5 Des affiches pour mémoriser des savoirs

Ils souhaitent également que leurs élèves mémorisent certaines notions, toutes disciplines confondues (histoire, grammaire, géométrie, conjugaison...). Il s'agit ici d'affiches qui ont pour but une mémorisation plus ou moins implicite. La mémoire implicite est une forme de mémoire qui permet de mémoriser inconsciemment le message quel que soit le niveau d'attention.

Ec (1-12) *c'est une manière aussi de les apprendre*

Ec (4-2) *quand il y a une notion qui me semble bah importante à retenir fin tu vois qu'ils puissent l'avoir régulièrement sous les yeux*

Selon les enseignants ce ne sont pas donc les mêmes affiches que celles qui sont utilisées comme aides pendant les phases d'exercisation.

La hiérarchie des disciplines scolaires est liée aux nombres d'affiches et au fait que les affiches soient retirées ou non lors des évaluations, les disciplines où elles sont ôtées étant les plus importantes. Cependant, certains enseignants choisissent de laisser ou oublient d'ôter leurs affiches lors des évaluations.

Ec (2-10) *les affiches servent aussi pour des exercices et pour les évaluations*

Ec (4-85) *je crois que j'ai fait une évaluation sur les parallèles et perpendiculaires et j'avais laissé l'affiche et ils ne l'ont pas regardée donc je me dis qu'elles ne sont pas vraiment utiles quoi mais sinon parfois quand la notion est vraiment directement évaluée là je les retire*

2.2.2 La fonction d'appropriation de la classe : des affiches pour décorer

Si l'on veut décrire les fonctions des affiches telles qu'elles apparaissent à travers les entretiens, on se rend compte que la fonction décorative est incontournable. Tous les enseignants « Classiques » comme les enseignants « Freinet » accordent une très grande importance à la décoration de leur classe. Ils disent choisir d'afficher les travaux d'arts visuels en priorité pour améliorer l'esthétisme de l'espace classe.

Ec (8-79) *moi je trouve que ça fait beau*

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

Ec (3-24) *En dessin on a accroché des trucs un peu géométriques pour décorer*

En ce qui concerne les motivations d'une personne pour s'approprier son espace de travail, Gustave-Nicolas Fischer (1989) retient trois types de besoins : les besoins de sécurité et de stabilité, les besoins d'influence et de contrôle, les besoins d'identité et de valeurs personnelles. Ainsi, les enseignants chercheraient un environnement protecteur qu'ils maîtrisent. Ils exprimeraient à travers lui leurs identités et leur statut. Je peux ainsi supposer que l'affiche annonçant le Congrès de la Pédagogie « Freinet »²⁷⁷ apposée par l'enseignant de la classe « Freinet » 11 est, au moins en partie, le reflet d'un besoin d'identité.

Une autre motivation de l'appropriation de l'espace-classe par les enseignants est liée à leur besoin d'ancrage. Ainsi, le marquage et l'appropriation des lieux se fait notamment par des apports d'objets personnels comme dans la classe « Classique » 8 où l'enseignant a amené des plantes et une bibliothèque personnelle. Selon Gustave Nicolas Fischer (1989), « l'espace est objet de pratiques et d'interventions diverses de la part des individus par tout un jeu d'adaptations et de changements [défini] par le terme d'"appropriation" ». (1989 : 9) Ainsi, une salle de classe est un environnement qui induit des comportements spécifiques comme la transformation de lieux impersonnels en zones personnelles par un marquage de l'espace au moyen d'une plante verte, d'une photographie, etc.

2.2.3 La fonction administrative : des affiches pour l'inspecteur

Les enseignants n'évoquent pas les affiches administratives ayant pour objet la sécurité ou l'identité de leurs élèves. Ils ne parlent pas non plus de l'organisation de l'école. Cependant, les enseignants « Classiques » évoquent une motivation que je n'avais pas anticipée, celle de répondre aux demandes (explicites ou imaginées) de l'inspecteur de circonscription. Il s'agit d'une sorte d'*auto prescription*²⁷⁸ de demandes qu'ils croient

²⁷⁷ Cf. Annexe 3.

²⁷⁸ Francis Six (2002 : 131), dans une étude sur le travail des compagnons et l'encadrement sur les chantiers du bâtiment, est amené à « considérer que, dans toute situation de travail, la construction de l'activité de travail fait l'objet de multiples pressions, émanant de l'autorité certes, mais aussi de la matière, du vivant, des champs subjectif et social ». Le travail des enseignants est alors défini par l'ensemble des prescriptions « descendantes » et «

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

percevoir. Ainsi, certaines affiches ne sont pas prescrites par un texte officiel mais elles sont plutôt issues d'une tradition comme par exemple la liste des poésies apprises par les élèves.

Dominique Bucheton et Anne Jorro rappellent que le travail des enseignants est déterminé par des formes de prescriptions et d'auto-prescriptions. (Bucheton & Jorro dans Bucheton, 2009 : 17) Ici, on peut noter l'absence de véritables prescriptions officielles mais une sorte de pression du politique, des médias, des familles, de l'inspection, du directeur de l'école ou encore des collègues. Ce sont des intercalaires sociaux qui s'interposent entre l'enseignant et sa pratique (Clot & Faïta, 2000). D'une part, le caractère obligatoire ou facultatif des affiches relève donc des perceptions des enseignants et des coutumes du métier. D'autre part, les affiches présentent des images du travail de la classe c'est-à-dire que grâce aux traces écrites qui les constituent, elles deviennent la marque tangible du travail fait en classe. Il s'agit pour eux de sauver la Face²⁷⁹ au sens de Erving Goffman (1967/1974), l'image de lui à laquelle l'enseignant est attachée.

2.2.4 Spécificité chez les enseignants « Freinet » : des affiches de référence et des affiches pour gérer le travail

Les enseignants « Freinet » citent tous les cartes comme un outil de référence pour les élèves. Remarquons d'ailleurs qu'ils sont assez prolixes sur cette fonction des affiches qu'ils détaillent assez précisément. Les cartes sont utilisées par les élèves pendant l'entretien (ou le « quoi de neuf ? »). Ils pointent les pays ou les villes évoquées.

Les enseignants « Freinet » évoquent également un certain nombre d'affiches qui servent à gérer le travail des élèves comme des tableaux d'inscription au « quoi de neuf ? », au conseil de coopérative ou aux présentations de classe. Ces tableaux d'inscription apparaissent d'ailleurs parfois plutôt sur le tableau noir ou sur un tableau effaçable et non

remontantes ». Les prescriptions remontantes sont à distinguer des autoprescriptions puisqu'elles sont issues de l'activité professionnelle elle-même, de la faisabilité ou non, de l'appropriation des prescriptions « descendantes ».

²⁷⁹ Goffman définit la face comme « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers une ligne d'action que les autres supposent qu'elle a effectivement adoptée au cours d'un contact particulier » (1967/1974 : 9).

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

pas sur une affiche. Mais les enseignants eux-mêmes les considèrent comme des affiches²⁸⁰. En revanche, il est intéressant de noter une absence quasi unanime dans les discours des enseignants des affiches à fonction administrative (documents de référence produits pour l'enseignant et les visiteurs comme le plan d'évacuation, la liste des élèves, les progressions et programmations etc.). Évidemment, cela peut tenir aux entretiens eux-mêmes et à leur conduite. Mais cela tient sans doute aussi au fait que ces affiches sont apposées pour un utilisateur extérieur au groupe classe mais pas tellement utilisées par les enseignants.

Les discours des enseignants sur leurs systèmes d'affichage montrent donc des écarts quant à leur manière d'envisager les finalités de l'outil. En effet, certaines finalités des affiches semblent nettement liées aux spécificités des pédagogies et d'autres plutôt liées aux spécificités disciplinaires.

Les choix qui concernent les affiches dans les classes dépendent des fonctions que celles-ci sont censées assurer. Les enseignants opèrent des choix qui dépendent de ce qu'ils savent des contraintes didactiques liées aux différentes disciplines mais aussi des contextes dans lesquels ils enseignent. Le pédagogue est un « éternel artisan de génie qui doit contextualiser les outils que lui propose la recherche en didactique en fonction des conditions de ses pratiques » (Astolfi & Develay, 1989 : 9). L'enseignant-pédagogue est un artisan qui conçoit des instruments qu'il adapte en fonction de ce qu'il sait des disciplines qu'il enseigne et des élèves auxquels il enseigne.

²⁸⁰ Il faut encore rappeler que mon objet d'étude, l'affiche dans la classe, peut être indexé différemment par les enseignants, par le chercheur et par les élèves. En d'autres termes, il existe une définition de l'objet de recherche différente pour le chercheur que je suis et pour les enseignants interrogés ou encore les élèves. Ainsi, certains élèves d'une des classes « Freinet » ne considèrent pas à priori les affiches de leurs productions d'art encadrées comme des affiches dans leur classe alors que je choisis de les considérer comme des affiches. Certains enseignants considèrent des parties du tableau noir comme des affiches permanentes alors que ce support n'entre pas dans ma définition des affiches.

2.3 L'organisation des affiches dans l'espace

L'analyse des propos tenus par les enseignants m'amène à penser que ces derniers éprouvent parfois des difficultés à exposer la logique d'organisation des affiches de leur classe.

2.3.1 Des systèmes d'organisation différents

Les enseignants sont auteurs des espaces de mise en scène des savoirs de leur classe. En effet, les affiches sont porteuses de contenus (plus ou moins discursifs) et par leur démarche de construction et de conservation des supports, ils réorganisent ces contenus. Ils les sélectionnent, les découpent, les extraient. Ils font des choix quant à leurs formes de présentations. Ces tris sont le reflet de leurs choix conceptuels.

Je constate que la majorité des enseignants « Classiques » déclarent ne pas organiser spécifiquement leurs affiches dans l'espace. En effet, lors de l'entretien, lorsque je demande aux enseignants de m'expliquer comment ils placent leurs affiches, ces derniers n'indiquent pas de système d'organisation spécifique.

Ec (7-16) je n'ai pas vraiment réfléchi j'ai dû en mettre une là et continuer

Au cours de l'entretien, certains des enseignants « Classiques » expliquent qu'ils tentent d'organiser leur système d'affichage. Deux d'entre eux organisent leurs systèmes d'affiches par disciplines. Une enseignante ajoute un code couleur à cette organisation. La couleur attribuée a pour vocation de devenir un signe distinctif de la discipline.

Ec (1-14) les maths c'est orange

D'autre part, un autre enseignant « Classique » préfère organiser ses affiches selon les trois niveaux de sa classe et les places des élèves.

Quand les enseignants « Classiques » citent des disciplines qu'ils choisissent d'organiser dans l'espace, ils citent d'abord dans un premier bloc les Mathématiques et le Français puis dans un second bloc la Géographie, les Arts Visuels et l'Histoire. Les autres disciplines ne semblent pas être spécifiquement organisées sur les murs de leur classe.

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

Une certaine forme de hiérarchie apparaît dans l'intérêt qu'ils portent à l'organisation de certaines disciplines ce qui pourrait être une marque de leur conscience disciplinaire et de l'importance qu'ils accordent à ces disciplines.

En ce qui concerne les enseignants « Freinet », il apparaît dans les entretiens qu'ils organisent leurs affiches dans l'espace. De manière générale, toutes celles produites à partir des productions des élèves sont placées sous le tableau (les exposés, les recherches maths et les remarques de Français) afin d'être éventuellement manipulées par les élèves. Les documents que les enseignants « Freinet » appellent « de référence » comme les cartes sont placées autour du tableau pour pouvoir être vus de tous les élèves lors des présentations. Les productions d'arts visuels sont placées dans toute la classe.

2.3.2 Une contrainte : les places disponibles dans l'espace d'affichage de la classe

Selon les dires des enseignants « Classiques », c'est la place qui est le critère principal des emplacements de certaines affiches comme les cartes de Géographie et la frise en Histoire.

Ec (8-24) c'était la seule place où elle rentrait la carte

Ec (9-8) la frise chronologique il fallait une place suffisante pour développer des éléments en rapport avec l'histoire

Ce sont les premières affiches placées dans les classes. Elles sont volumineuses.

Les Arts visuels, eux, sont le plus souvent relégués au fond de la classe pour ne pas gêner la concentration²⁸¹ selon les enseignants.

Ec (4-34) je trouve que ça attire l'œil je trouve que j'aurais plutôt tendance à penser que ça déconcentre tu vois je préfère que les arts visuels par exemple soient dans le fond de la classe

²⁸¹ Cette volonté de contrôler et d'encadrer le regard des élèves pour les aider à se concentrer sur la parole de l'enseignant est à mettre en parallèle avec la disposition des tables dans la salle de classe, qui, avant que les élèves soient présents tente de les engager dans les activités proposés par l'enseignant. Par exemple, disposer les tables pour regrouper les élèves, dégager de l'espace pour le travail en atelier, utiliser une étagère pour créer un « coin expérimentation » sont des organisations matérielles qui devraient faciliter les apprentissages selon les enseignants.

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

Il est intéressant de noter qu'il existe une véritable tension dans les déclarations des enseignants entre la volonté de décorer l'espace classe et celle d'aider les élèves à se concentrer.

En outre, la contrainte de la place sur les murs de la classe comme critère de choix d'emplacement pour les enseignants est à relativiser. En effet ils font le choix d'un emplacement parmi ceux qui restent après avoir défini que les disciplines Français et Maths seraient sur le devant de la scène. Cet emplacement est ainsi relatif aux affiches qui sont déjà présentées ou encore que les enseignants ont projeté de placer.

2.4 Que font les enseignants des affiches qu'ils retirent ?

J'ai investigué pour savoir ce que deviennent les documents affichés une fois qu'ils sont décrochés des murs et ainsi étudier le critère sur la durée de vie des affiches (C7²⁸²).

L'enseignant de la classe « Classique » 3 garde les affiches de Français et de Mathématiques d'une année sur l'autre.

Ec (3-8) y a aussi les affiches de l'année dernière qu'ils avaient fait avec Caroline Comme y restait de la place...et puis ça décore

Ec (3-28) Ben les affiches de français c'est celles de l'année dernière comme ça ils ont toutes les aides dès le début de l'année

L'enseignant de la classe « Classique » 2 garde également des affiches de l'année précédente :

Ec (2-6) Certaines affiches sont des rappels de l'année ou des années antérieures non vus cette année. Elles servent à la production d'écrit pour des exercices oraux et écrits. »

²⁸² Le critère 7 (C7) a pour objet l'étude de la lisibilité selon les emplacements : Les affiches sont-elles visibles à partir de toutes les places des élèves ? J'ai effectué le relevé des endroits de la classe où les affiches sont disposées.

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

J'ai pu observer que l'enseignant de la classe « Classique » 4 a fait le choix de ne garder aucune affiche d'une année scolaire à l'autre. Dans la classe « Classique » 1, l'enseignante explique qu'elle a gardé des affiches car elle a gardé la même classe :

Ec (1-26) *j'ai gardé les mêmes élèves tu vois donc je garde les trucs importants les cartes droite gauche horizontal et vertical et les verbes aussi je les avais gardés et le tableau des responsabilités aussi*

A propos d'affiches de Français considérées comme des rappels, l'enseignant de la classe « Classique » 2 explique qu'elle les a placées en dehors de toute temporalité des séquences mais qu'elle les a mises cette année

Ec (7-8) *Non [je n'ai pas d'affiches qui datent de l'année dernière] elles font référence à des choses qu'on ne revoit pas cette année mais je les ai faites cette année.*

Dans les classes « Freinet », les enseignants disent retirer toutes les affiches de leurs classes en fin d'année exceptées les cartes. C'est le cas par exemple de l'enseignant de la classe « Freinet » 11.

Ef (11-12) : *[...] il y en a qui vont se diriger vers le planisphère donc il y a déjà un travail de géographie à ce niveau là*

chercheur : *donc ça c'est des affiches qui sont là en début d'année tu les laisses*

Ef (11-14) : *donc ça c'est des affiches qui sont toujours là*

chercheur : *et il y en a d'autres qui sont toujours là les cadres ils sont vides quand ils arrivent ou ils sont*

Ef (11-16) : *non non il y a rien du tout parce que des cadres vides c'est encore pire que des murs blancs non il y a rien*

chercheur : *donc il n'y a que les cartes en début d'année*

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

Ef (11-18) : *voilà sur le tableau il n'y a rien il y les crochets sous le tableau avec les pancartes de couleur et les tableaux d'organisation tout ça c'est prêt en début d'année et puis forcément ils sont vides de couleur et puis euh donc tout ça est prêt*

A la lumière de ces analyses, on voit se dessiner plusieurs dimensions que peut revêtir une affiche : elle peut avoir une dimension rétrospective (c'est-à-dire être placée après la séance) ou une dimension prospective (c'est-à-dire être placée avant la séance). Elle n'a pas réellement de dimension directe car elle est rarement placée « dans » le temps de la séance, pour des causes pratiques²⁸³ selon les enseignants. L'un d'eux explique cependant qu'il construit parfois son affiche sous les yeux des élèves, elle reste alors sous forme de brouillon.

Ec (1-14) *sinon je la fais en même temps par exemple en littérature*

C'est la seule affiche que je relève à l'état de brouillon. Le peu d'éléments relevant de ce genre peut s'expliquer par le fait que le brouillon se pratique plutôt en individuel, sur des feuilles ou dans les cahiers, et qu'il ne fait pas forcément l'objet d'un enseignement explicite²⁸⁴. De plus, le brouillon a été récemment scolarisé (voir à ce sujet le numéro 55 de *Recherches* consacré aux « Brouillons »).

Ainsi, avec l'entrée du « brouillon » dans la terminologie officielle de l'école, apparaît un matériau légitimé. On peut constater qu'il est un espace sémiotique autorisant la rature, signe d'un état provisoire du texte ; c'est aussi un texte originel : on semble admettre une chronologie linéaire plus ou moins planifiée de l'écriture, le brouillon faisant alors figure de premier maillon ; enfin, on le considère moins dans sa dynamique de reformulation que dans son état d'énoncé. (Boré, 2000 : 28)

Dans cette classe (« Classique » 1), il s'agit le plus souvent d'affiches de Littérature et de Sciences sur lesquelles l'enseignante note les conceptions initiales des élèves. Elle range ensuite cette affiche puis la ressort en temps voulu afin de vérifier ou de modifier.

²⁸³ Selon les enseignants, il est difficile d'accrocher les affiches. Ils dégagent un temps particulier pour le faire. (Cf. Annexe 7)

²⁸⁴ Le brouillon est toutefois enseigné à minima dans les classes à pédagogie « Freinet ». Les enseignants travaillent à élaborer des techniques, des procédures pour élaborer les affiches de créations mathématiques ou d'exposés par exemple. Ce statut du brouillon est également lié à la dimension temporelle de travail dans ces classes.

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

Toutefois, l'affiche peut également avoir une dimension « hors du temps didactique », c'est-à-dire qu'elle est placée en dehors d'une séance de la classe. Cependant, pour l'enseignant, l'affiche accrochée sans lien au temps didactique de la classe a pour but de participer aux enseignements-apprentissages.

Ef (12-16) si on n'a pas le temps je le fais le mercredi quand je viens ou bien le midi/ et là je choisis celui qui me paraît réussi ou s'il y a quelqu'un qui n'a pas eu souvent on va lui mettre quand même

2.5 Les obstacles évoqués par les enseignants

Au travers des déclarations, il apparaît qu'il existe de nombreux obstacles et difficultés quant à la mise en place des affiches dans les classes par les enseignants.

2.5.1 Le manque de place

La première difficulté évoquée de manière massive est le manque de place dans la classe.

Ec (9-18) je n'ai que deux murs [...] là-bas je ne peux pas mettre grand-chose

Ec (4-32) de l'autre côté j'ai les fenêtres et la porte donc c'est un peu compliqué

Cette contrainte est liée à l'architecture du bâtiment et de l'espace-classe dont les enseignants ne sont pas responsables. Cette contrainte, qu'ils gèrent différemment, les oblige à s'adapter. Ainsi, une enseignante « Classique » a affiché des exposés d'élèves dans la salle informatique.

Ec (8-26) je voulais les afficher mais dans la classe il n'y a pas assez de place en même-temps il n'y a pas de couloirs non plus ici alors je les ai mis dans la salle info j'aurais bien aimé les mettre dans la classe aussi

D'autre part, cette organisation est également contrainte par les premières affiches présentées dans la classe. Les enseignants placent d'abord les cartes et la frise historique qu'ils jugent très importantes. L'espace restant est donc contraint par ces affiches selon les eux. « Les contraintes d'espace, de mobilier, de nombre sont fréquemment mises en avant

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

comme un constat d'impossibilités qui dédouane le professeur de ne pouvoir faire autrement que de s'en accommoder. » (Pujade-Renaud, 1983 : 55)

2.5.2 De nombreux doutes

Les enseignants « Classiques » évoquent aussi de nombreux doutes et des insatisfactions sur leurs affiches. Ils ont de multiples interrogations sur le choix de celles-ci, sur le moment où ils doivent afficher, sur leur contenu ou encore sur leur efficacité. Il existe également des flottements quant aux motivations qui sous-tendent la présence de telle ou telle affiche.

Ec (6-26) *cette année je me suis dis je vais le faire/je ne sais pas pourquoi*

Ec (4-57) *ce n'est pas un outil avec lequel j'arrive à travailler de façon efficace pour l'instant*

Ces interrogations sont évoquées essentiellement pour la discipline Français et notamment pour les sous-disciplines grammaire, littérature et lecture.

Ec (6-24) *je ne vois pas quel genre d'affiche je ne sais pas (littérature et lecture)*

Ec (4-2) *en grammaire « mais je ne suis pas super satisfaite de ce que je peux faire*

Une autre remarque sur les difficultés relevées par les enseignants « Classiques » concerne les flottements qui existent dans les motivations et le choix des affiches. Lorsque je leur demande d'expliquer leurs motivations quant à telle ou telle affiche, soit ils font appel à la tradition, soit ils évoquent des raisons extérieures comme l'inspecteur ou encore ce que j'appellerai la contagion dans l'établissement. Ainsi, pour justifier la présence d'un grand tableau de conjugaison dans sa classe, un des enseignants interrogés dit :

Ec (8-80) *J'avais vu qu'ici dans toutes les classes il y avait un tableau*

Au premier abord, il semble que ce soit une simple contagion mais il s'agit peut-être ici d'une préoccupation : il faut que les élèves retrouvent les outils (dont les affiches) qu'ils ont déjà utilisés.

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

Ces nombreux doutes évoqués par les enseignants des classes à pédagogie « Classique » montrent que le support affiche, qu'ils utilisent tous, n'est pas stabilisé. C'est comme si cette pratique professionnelle était implicite. D'autre part, ces doutes peuvent avoir été soulevés par la situation d'entretien elle-même. Le fait de les interroger sur cette pratique, pas toujours assurée, peut les avoir mis en doute.

2.5.3 Des difficultés d'accrochage

Les enseignants « Classiques » évoquent encore des difficultés matérielles comme le fait que l'accrochage est souvent difficile :

Ec (6-8) *mais pas trop haut parce que je ne monte pas sur l'escabeau*

Ec (7-18) *et puis je ne te dis pas mon mari a du venir parce qu'il faut le marteau l'escabeau tu vois on est venu en août pour la mettre c'est super grand en fait et lourd*

Ec (8-100) *tu vois j'ai mis des punaises elle me l'avait dit C. parce que la patafix ça ne tient pas*

Un enseignant « Classique » évoque aussi des consignes extérieures qui perturbent ses plans :

Ec (9-2) *je ne mets pas d'affiches sur les fenêtres j'ai eu des consignes du directeur pour des raisons pour le ménage*

Ec (9-4) *c'est surtout un problème avec les femmes de ménage / normalement j'ai pas le droit d'afficher enfin je n'ai pas le droit de punaiser*

2.5.4 Certains doutes non partagés par les enseignants « Freinet »

Cette prédominance du doute chez les enseignants interrogés n'est en fait pas partagée par tous. Ainsi, les enseignants « Freinet » expriment moins de doutes et semblent être plus sûrs de leurs pratiques d'affichages. Leurs réponses aux questions de l'entretien sont généralement plus longues et ils argumentent quand ils présentent leur fonctionnement. Ils affirment assez fermement leur choix de ne pas afficher de notions ou de règles.

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

Ef (11-36) *je me suis aperçu que ça ne changeait rien dans leur travail et que même s'ils avaient sous le nez les règles qu'ils avaient apprises par exemple cela ne les empêchait pas de faire les fautes*

Il existe également un phénomène de contagion parmi les classes « Freinet » qui peut expliquer cette absence de doutes. En effet, il apparaît, dans les entretiens, que les enseignants « Freinet » ont une posture assez unifiée en ce qui concerne par exemple l'accrochage des affiches, leurs modes de production ou encore leurs utilisations. Cette unité est à mettre en lien avec la dynamique d'auto-formation des enseignants interrogés. Ils appartiennent tous à l'AREM²⁸⁵ et se réunissent régulièrement pour échanger sur leurs pratiques.

2.6 Les moments où les enseignants affichent

Selon les entretiens menés avec les enseignants « Classiques », ces derniers apposent des affiches plutôt en fin de séquence, quelle que soit la discipline. Ce critère n'est pas clivant.

Ec (2-14) *quand une leçon est terminée ou sinon quand c'est important*

Dans les entretiens, apparaît un autre fait saillant : les enseignants « Classiques » disent utiliser très régulièrement des affiches provisoires qu'ils placent le temps d'une séance, d'une semaine ou pour des temps encore un peu plus longs dans leurs classes.

Cela pour plusieurs raisons :

- Les enseignants ne veulent ne pas surcharger les murs de la classe :

Ec (9-10) *ça doit changer ça doit bouger ça doit être évolutif*

- Ils pensent que certaines affiches ne servent plus :

²⁸⁵ AREM : Association Régionale de l'Ecole Moderne en Pédagogie « Freinet »

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

Ef (10-6) *d'ailleurs les fiches de procédure je pourrai les retirer parce que maintenant elles sont intégrées*

- Les enseignants affirment que leurs élèves n'en n'ont besoin que pour un usage ponctuel, ils utilisent d'ailleurs un support affiché plutôt sur le tableau noir avec des aimants.

Ec (4-37) *c'est de l'affichage que je n'affiche pas aux murs en fait [...] des fois avant qu'ils soient en plan de travail on rappelle des notions dont ils vont avoir besoin je ressors mes A3 que je mets au tableau*

- Ils cherchent à individualiser les aides avec des affiches qui réapparaissent pour un petit nombre d'élèves voire pour un seul élève :

Ec (1-24) *le tableau de numération je l'ai remis pour Océane*

Seuls trois enseignants « Classiques » évoquent ce caractère provisoire des affiches. Cet aspect est à mettre en interrogation car cette volonté exprimée est contrebalancée par les problèmes évoqués pour placer les affiches, pour trouver le temps et l'énergie (utiliser l'escabeau, en préparer à l'avance) pour le faire.

Les enseignants « Freinet » font également évoluer leurs affiches en en retirant et en en ajoutant au long de l'année parce que, selon eux, le patrimoine de leur classe se construit au fur et à mesure

Ef (10-2) *il y a des affichages qui ne sont pas permanents qui peuvent varier assez rapidement dans le premier trimestre [...] qui se construisent ou se reconstruisent avec les élèves*

La création de cette culture de classe par les productions collectives et individuelles, par leur « publicité » et leur mise à disposition constitue la culture vivante de la classe. Ce patrimoine de proximité constitue une véritable référence car il est notamment porteur de la *mémoire affective*.

En ce qui concerne les affiches provisoires, dans les classes « Freinet » il s'agit essentiellement des productions des élèves en maths, français ou encore étude du milieu (Histoire, Géographie, Sciences). Les enseignants « Freinet » les stockent grâce à des

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

crochets sous le tableau. Elles restent donc à disposition de l'enseignant comme des élèves une fois présentées et retirées du tableau. Ce choix est lié à la volonté des enseignants « Freinet » de construire avec les enfants un patrimoine culturel de proximité, étape de base pour ensuite établir des ponts, des passages vers la culture commune tout en reconnaissant et en valorisant la culture première. Ils souhaitent, dans un second temps, étendre des éléments de ce patrimoine grâce à de nouvelles expériences, à des échanges avec les correspondants, en classe transplantée, avec des milieux plus éloignés grâce à la documentation et aux moyens de communication modernes. Les affiches servent donc à accumuler les expériences puis à être utilisées pour être envoyées aux correspondants par exemple. L'affichage évolutif chez ces enseignants est donc directement lié à leur dynamique de travail particulière

2.7 Le lien avec les outils de la classe

Les enseignants font le lien entre les affiches et d'autres outils de la classe. Ainsi, ils évoquent des liens plus ou moins resserrés entre les affiches et d'autres outils comme les cahiers et les classeurs des élèves. Pour certaines disciplines, les enseignants « Classiques » proposent les mêmes supports. Il s'agit de l'Anglais, les Sciences, la Conjugaison, la Géométrie.

Ec (6-16) *ils l'avaient en plus petit [sciences]*

Ec (1-4) *par exemple les verbes [...] on les met dans le cahier outil [...] c'est bien comme ça ils peuvent l'apprendre à la maison*

Les enseignants « Freinet » font un lien plus systématique entre les affiches et les autres outils. En effet, toutes les affiches des conférences et des exposés sont reproduites dans les cahiers de chaque élève. Les affiches de Français sur les textes sont également reproduites dans les cahiers. Ces affiches sont reproduites telles quelles à la photocopieuse. Les recherches mathématiques sont, elles, réunies dans des recueils plutôt collectifs. Il semble que cette disparité soit expliquée par les différences d'approche pour étudier le Français et les Mathématiques dans ces classes « Freinet ». Ainsi, si pour le

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

Français, la classe s’empare d’une production individuelle d’élève pour en faire une étude collective, pour les Mathématiques, le travail reste plus individuel sur chacune des créations mathématiques. Ces dernières sont régulièrement présentées au groupe classe mais n’ouvrent pas systématiquement sur un travail collectif.

Ef (11-26) le dossier de cette semaine c’est ce qui est dans le porte-vue et c’est ce qui est dans l’album de vie et [...] après c’est sous le tableau en grand format

Ef (12-2) la frise qui est là et ils ont tous une frisette dans leur porte-vue

Les enseignants « Classiques » modifient les contenus de certaines leçons des cahiers avant de les reproduire pour les mettre sur les murs, dans un souci de lisibilité. Ils cherchent à les simplifier. On voit également ici que le chemin est inverse de celui des enseignants « Freinet » puisque ceux-ci partent des productions des élèves qu’ils ne modifient pas pour les afficher dans un second temps. Cela s’explique parce que les contenus sont préparés et proposés par les enseignants dans les classes « Classiques » tandis que les objets étudiés dans les classes « Freinet » sont élaborés par les élèves eux-mêmes. Ainsi les traces écrites sont produites par les enseignants dans les classes « Classiques » et par les élèves dans les classes « Freinet ». Ce sont ces différences d’auteurs qui peuvent expliquer ces différences de chemin dans la construction de l’affiche.

Ec (4-12) c’est plus simple que ce qu’ils ont dans leurs cahiers/ dans le cahier c’est plus détaillé/ parce qu’ils doivent regarder de loin/ ça doit être clair tout de suite

Un enseignant « Classique » n’établit pas de lien entre les affiches et les traces écrites des cahiers.

Ec (7-26) non pas du tout [la même chose] parce que des fois je fais la même chose avec les trois niveaux et on ne met pas la même chose dans les cahiers

L’affiche est en relation forte avec les autres supports de la classe, avec les autres outils. Les enseignants sont nombreux à citer les affiches en relation avec d’autres documents. Certains enseignants « Classiques » citent des outils concurrents qui excluent parfois l’usage des affiches ou qui le complètent car ils apporteraient du confort et de la clarté.

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

Ec (9-46) *on utilise aussi beaucoup les outils comme le livret Cap Maths ou le cahier de français*

Ec (9-30) *ce qu'on utilise beaucoup c'est le vidéoprojecteur par exemple je leur montre des vidéos des images des photos d'actualité des cartes donc on travaille beaucoup à partir de ça*

Les enseignants « Freinet » ont un autre rapport aux outils complémentaires de la classe. Un des enseignants interrogés explique que toutes les règles qui, selon lui, sont habituellement affichées dans les classes à pédagogie « Classique » sont regroupées dans d'autres outils comme le porte-vues d'outils ou encore les recueils individuels ou collectifs.

Ef (10-2) *il n'y a pas d'affichages qu'on peut parfois trouver comme des règles d'orthographe etc. on les retrouve dans un cahier individuel*

Cette dimension des affiches et des autres outils de la classe montre que les enseignants oscillent entre outil collectif et outil personnel ce qui soulève la question du rapport entre collectif/public et individuel/privé. Ils souhaitent ainsi que les élèves s'approprient individuellement les contenus disciplinaires.

2.8 Le mode de production et l'archivage

Les enseignants « Freinet » s'appuient sur la mémoire affective. Ils choisissent de baser le travail sur des productions individuelles qui sont signées. Selon eux, le fait de connaître l'auteur permettrait aux élèves de fixer plus facilement les savoirs, contenus etc. Dans les classes « Freinet » les productions sont, dans un premier temps, individuelles puis deviennent, dans un deuxième temps, collectives lors des temps de présentation. Dans un troisième temps, elles peuvent être conservées sur un mode collectif (parfois affichées, parfois gardées dans un recueil) ou encore sur un mode individuel (cahiers d'œuvres personnels, cahiers d'écrivain).

Ce mode de conservation dans les classes « Freinet » est différencié selon les disciplines. En effet, les productions d'arts visuels sont par exemple recueillies individuellement dans des dossiers informatisés aux noms des élèves. Les « recherches

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

maths » sont collectées individuellement par chaque élève mais aussi réunies dans un recueil collectif de classe. Les exposés, eux, sont reproduits pour chaque élève. Les « textes libres » fournis par les élèves ne sont jamais affichés. Ce sont les seules productions d'élèves qui n'ont pas un avenir affichable. Cela peut être expliqué par la *non-affichabilité* des textes longs. Ces textes sont conservés dans les cahiers d'écrivain individuels mais aussi dans des recueils collectifs et même dans de véritables livres édités puis vendus par les élèves au profit de la coopérative scolaire. Certains de ces textes, choisis pour un travail collectif, sont reproduits pour chaque élève.

Cette différenciation selon les disciplines prend certainement sa source dans le mode de production des affiches et leur mode d'étude collectif ou individuel. Les recherches maths sont produites individuellement et travaillées individuellement. Chaque élève travaille sur sa recherche et mène son étude individuellement même s'il la présente à la classe. Les recherches sont donc reproduites dans le recueil collectif pour garder la trace des apprentissages de chaque élève. Ainsi, ils peuvent s'inspirer des recherches déjà présentées. Il existe un système de filiation (Lahanier-Reuter, 2009) entre les recherches qui s'inscrivent en conséquence dans une recherche collective.

Les exposés sont produits individuellement mais travaillés collectivement. Ils sont présentés à la classe et sont la base d'un travail collectif. Ils sont donc reproduits pour chaque élève. Les prises de paroles, les activités d'exposition qu'ils engendrent sont institutionnalisées et, sont partie intégrante du travail de la classe et sont d'ailleurs inscrites explicitement à l'emploi du temps. Cette importance donnée aux activités orales, le temps que les élèves passent à les préparer constituent une caractéristique de ces pratiques.

Il existe donc des différences entre les disciplines dans les classes « Freinet » : le mode de production est individuel (s'inscrivant cependant dans une recherche collective liée à la construction du patrimoine commun de la classe) et les modes d'étude sont, selon les disciplines, soit individuels soit collectifs. Ces différences ne sont pas mises en avant par les enseignants en classe « Classique » puisqu'il s'agit le plus souvent d'agrandissements des traces écrites déjà présentes dans les cahiers. De plus, les enseignants ne décrivent pas aussi précisément les usages des affiches de leurs élèves. Ils utilisent des termes plus généraux pour désigner leurs élèves comme « ils ».

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

Ainsi, dans les classes « Classiques », selon les enseignants, l'usage des affiches est plutôt collectif que ce soit en mathématiques ou en histoire et en Géographie par exemple. Ce sont plutôt les enseignants qui invitent leurs élèves à regarder les affiches. Cependant, une enseignante explique avoir remis une affiche et même créé une affiche pour une seule élève de sa classe.

Ec (1-24) *par exemple le tableau de numération je l'ai remis pour Océane*

Ec (1-26) *Jasmine [...] regarde aussi droite et gauche elle n'a pas confiance en elle elle vérifie*

2.8.1 Les affiches sont utilisées en quelles disciplines ?

Selon les enseignants « Classiques », les élèves utilisent les affiches surtout en Mathématiques (les affiches de numération) et en Français (les affiches de grammaire, surtout les homophones grammaticaux)

Ec (6-50) *les élèves utilisent plutôt les affiches en maths (les nombres décimaux)*

Dans les classes « Freinet », selon les enseignants, les élèves utilisent plus les tableaux d'inscription à l'entretien, aux temps de présentation, le tableau de correction ou celui pour le conseil de coopérative. Ce sont donc les affiches non-disciplinaires qui sont plébiscitées.

Ef (12-34) *le plus utilisé c'est tout ce qui est tableaux [...] on s'y réfère pour le quoi de neuf on s'y réfère pour les exposés pour les exposés les conférences je m'y réfère pour appeler les élèves pour les corrections*

D'autre part, dans ces classes, les élèves ne sont pas de simples utilisateurs des affiches puisqu'ils en sont pour la plupart les auteurs.

2.8.2 Comment ils les utilisent ?

Il existe donc une concordance entre les affiches que les enseignants considèrent comme les plus importantes et celles qui, selon eux, sont les plus utilisées par leurs élèves.

Cependant, certains enseignants « Classiques » expliquent que leurs élèves ne les utilisent pas spontanément.

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

Ec (7-52) *ils les connaissent plutôt bien mais je dois souvent leur rappeler*

Toutefois, certains enseignants affirment que leurs élèves connaissent les affiches

Ec (1-26) *ils regardent les affichages donc oui ils les utilisent*

Ec (8-38) *ils les regardent beaucoup même pendant les exercices*

Ils apportent parfois des précisions sur certains élèves.

Ec (1-26) *après les verbes les élèves de Nora et de Rania au soutien regardent bien les verbes et j'ai même une petite qui m'a dit avec vous j'ai bien compris parce que là ils voient les régularités sur le tableau des verbes*

Un enseignant « Classique » déplore que les élèves ne s'en servent pas vraiment

Ec (4-36) *non (ils ne s'en servent pas) l'affichage avec les dates d'exposés oui parce qu'ils oublient régulièrement à quelle date ils passent donc ils vont voir / l'affichage avec les photos c'était marrant parce que même deux mois après ils continuaient à aller voir*

On voit ici que, pour les enseignants « Classiques » interrogés, utiliser les affiches c'est d'abord les regarder. Ils attendent d'ailleurs de leurs élèves qu'ils utilisent un regard ciblé qui leur permettrait d'isoler directement le contenu dont ils auraient besoin. Ils sous-entendent également une seconde utilisation avec des affiches « pour rêver » ou qui inciteraient les élèves à se déconcentrer. Par exemple, à propos d'une affiche de photographies d'élèves :

Ec (1-26) *pour que vous regardiez tout le temps vos camarades n'importe quoi*

En ce qui concerne les élèves des classes « Freinet », on peut noter qu'en plus de regarder les affiches pour trouver certaines informations, ils en sont les auteurs, ils les lisent aux temps de présentation, ils les consultent pour produire de nouveaux textes et exposés par exemple, ils les photocopient pour les envoyer aux correspondants. Les modes d'utilisation sont donc ici multiples.

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

2.8.3 Quels sont les élèves qui les utilisent ?

Lors de l'entretien, j'ai demandé aux enseignants quels étaient les élèves qui utilisent les affiches, si ce sont plutôt les bons élèves ou ceux en difficulté. Les réponses sont très variées chez les enseignants « Classiques ».

Ec (9-46) les bons connaissent bien les affiches / les moins bons ne s'y réfèrent pas d'eux-mêmes

Ec (7-50) les deux / je pense qu'ils regardent quand ils les connaissent déjà mais juste pour vérifier etc.

Il n'y a donc pas de consensus sur cette question pour les enseignants « Classiques ». Ils ne se montrent pas certains de l'efficacité de leurs affiches et citent une diversité d'élèves qui utiliseraient ces supports. En revanche, les enseignants « Freinet » affirment que tous les élèves se servent des affiches. Il semble que l'affiche soit un outil indispensable pour ces enseignants et leurs élèves, notamment les cartes et les divers tableaux d'inscription.

Ef (10-14) tout le monde s'en sert parce que c'est un outil dans lequel on ne peut pas travailler / personne

Ce critère fait apparaître des différences entre les enseignants « Classiques » et les enseignants « Freinet ». Il faut le mettre en parallèle avec les finalités poursuivies par les enseignants et peut être plus largement les postures attendues chez les élèves qui seraient plutôt récepteurs des affiches dans les classes « Classiques » et plutôt utilisateurs des affiches (avec tous les déplacements dans la classe que cette utilisation engendre) dans les classes « Freinet ». Il existe donc une reconfiguration des sujets didactiques selon les reconfigurations des disciplines dans les différentes pédagogies. C'est-à-dire que les élèves, en tant que sujets didactiques, n'ont pas les mêmes postures à adopter selon les disciplines. Ils sont tantôt auteurs, utilisateurs, présentateurs ou encore observateurs des affiches.

Ces différences entre les enseignants « Classiques » et les enseignants « Freinet » peuvent peut-être également être expliquées par le niveau de connaissance des enseignants

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

« Freinet » de leurs élèves. Dans les entretiens, ils illustrent leurs propos par des exemples d'utilisation des affiches par les élèves plus souvent que les enseignants « Classiques ».

2.9 Caractérisation de l'usage des affiches par les enseignants

Il est apparu dans les entretiens menés avec les enseignants que seulement une minorité d'entre eux expriment maîtriser l'affiche comme outil. Ils se disent en difficulté :

Ec (4-57) *ce n'est pas un outil avec lequel j'arrive à travailler de façon efficace pour l'instant*

Toutefois, la pratique de l'affichage se matérialise sur les murs de toutes les classes. Il s'avère qu'elle peut, selon les enseignants, s'approcher d'une tradition :

Ec (8-80) *j'avais vu qu'ici dans toutes les classes il y avait un tableau de conjugaison*

Ils pensent aussi à une obligation de l'institution :

Ec (8-78) *c'était l'année de l'inspection il fallait que tout soit nickel*

J'observe donc une première contradiction entre le support « affiche » et la signification attribuée à celui-ci. Une autre tension est mise au jour dans les déclarations quant à l'usage des affiches : la nécessité de mettre les élèves en action en leur permettant d'en créer et en même temps le besoin des enseignants d'affiches lisibles et jolies. Ainsi, cette tension s'observe entre la forme personnelle qui leur est donnée et la trace écrite comme savoir disciplinaire. Il s'agit là d'un problème lié à « l'habitation » de la classe par les enseignants, à l'image qu'ils veulent renvoyer et aussi à la lisibilité qu'ils veulent proposer à leurs élèves :

Eléments de synthèse

Des différences se dessinent entre enseignants « Classiques » et enseignants « Freinet ». Ils utilisent des dénominations différentes pour évoquer les affiches (disciplines et sous-disciplines pour les enseignants « Classiques », activités pour les enseignants « Freinet »). Quelques fonctions des affiches sont communes (favoriser l'autonomie et s'approprier la classe) mais la plupart sont distinctes (mémoriser,

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

apprendre, afficher pour l'inspecteur chez les enseignants « Classiques » ; développer le patrimoine commun, gérer le travail chez les enseignants « Freinet ».) En outre, l'organisation dans l'espace semble plus stable chez les enseignants « Freinet » (affiches organisées par rapport aux activités) et les doutes moins présents. Ces deux pédagogies n'engendrent pas les mêmes utilisations, les mêmes visées et les mêmes conceptions des affiches. Comment les disciplines sont-elles représentées à travers ces affiches ?

3 La reconstruction des disciplines présentée par les enseignants

Les prescriptions officielles établies par les programmes de 2002 (BOEN, 2002) et ceux de 2008 (BOEN, 2008) jouent un rôle important dans la vie des disciplines et dans l'image des disciplines que se font les enseignants. C'est pour ces raisons que je fais un détour par les textes officiels. Je développe ensuite les concepts que je mobilise dans l'analyse et la manière dont je les utilise.

3.1 Les disciplines à l'école élémentaire

Comme les cycles 1 et 2 sont étrangers à mon enquête, j'ai comparé les Programmes du cycle des approfondissements (cycle 3 : CE2, CM1 et CM2). En 1995, dans les programmes du cycle 3, les enseignements étaient partagés en quatre champs disciplinaires : le « Français et les Langues vivantes », les « Mathématiques », « l'Histoire, Géographie, Éducation civique, les Sciences et technologie », « l'Éducation artistique » et « l'EPS ». En 2002, les champs disciplinaires ont eu de nouvelles appellations et ont été regroupés en grands domaines. On ne parle plus de Français mais de « Langue française et Éducation littéraire et humaine ». Dans ce domaine, on regroupe différents enseignements : la littérature (Dire, Lire, Écrire), l'observation réfléchie de la langue française (Grammaire, Orthographe, Conjugaison, Vocabulaire), la langue étrangère ou régionale, l'Histoire et la Géographie, et la vie collective (débat réglé). Les Sciences sont regroupées avec les Mathématiques dans le domaine de « l'Éducation scientifique ». Ainsi,

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

on retrouve dans le même domaine des disciplines qui étaient différenciées en 1995. En 2008, il y a six grands domaines disciplinaires : Français, Mathématiques, Education physique et sportive, Langue vivante, Sciences expérimentales et technologie et Culture humaniste composée des pratiques artistiques et histoire des arts d'une part et de l'histoire-géographie-instruction civique et morale d'autre part.

1995	2002	2008
Français et Langues vivantes	Langue française et Éducation littéraire et humaine : - la littérature (Dire, Lire, Écrire) - l'observation réfléchie de la langue française (Grammaire, Orthographe, Conjugaison, Vocabulaire) - la langue étrangère ou régionale - l'Histoire - la Géographie - la vie collective (débat réglé)	Français
Mathématiques		Mathématiques
EPS		EPS
Histoire, Géographie, Éducation civique, Sciences et technologie,		Langue vivante
Éducation artistique	Éducation scientifique : - Sciences - Mathématiques	Sciences expérimentales et technologie
		Culture humaniste : - pratiques artistiques et histoire des arts - histoire-géographie-instruction civique et morale

Tableau 40. Evolution des désignations des disciplines dans les programmes

Il y a donc des changements sur les appellations des disciplines mais aussi sur les regroupements de celles-ci. On peut se demander quelles répercussions ont ces modifications sur l'image des disciplines des enseignants ?

3.2 Les représentations et la conscience disciplinaire des enseignants

Dans l'univers scolaire, les savoirs et les disciplines cadrent les pratiques d'enseignement-apprentissages et on peut donc supposer que les élèves comme les

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

enseignants développent des *représentations*²⁸⁶ en lien avec ceux-ci. Je sollicite les propos des enseignants afin de reconstruire des indices une partie de leurs représentations sur les disciplines. J'utilise également le concept de *conscience disciplinaire*, qui a d'abord été utilisé pour des acteurs scolaires spécifiques : les élèves. Il vise à étudier la manière dont ceux-ci (re)construisent les disciplines scolaires, ce qui suppose une analyse des prescriptions, des recommandations, des représentations et des pratiques des acteurs scolaires. Ces représentations de la discipline pourraient être la cause de certains malentendus qui, selon Elisabeth Bautier et Patrick Rayou (2009), expliquent, au moins en partie, l'échec scolaire.

Yves Reuter a choisi d'élargir (2007a; 2007/2013) la signification de l'expression aux représentations de la discipline que se font *l'ensemble des membres de la communauté éducative*. En utilisant la formulation « les élèves (re)construisent », il s'agit de prendre en compte les sources de ces (re)constructions qui peuvent être issues de l'école et même de la société. Les inspecteurs, les conseillers pédagogiques, les formateurs d'enseignants, entre autres, se forgent une représentation de la discipline. Par ricochet, chacune de ces représentations est susceptible d'influencer la conscience disciplinaire d'autres membres de la communauté éducative comme les enseignants.

J'ai choisi d'utiliser ce concept dans la mesure où je suppose que les formes et les degrés de conscience disciplinaire des élèves sont fortement liés à l'enseignant²⁸⁷, à sa pédagogie, à travers les configurations disciplinaires qu'il présente à ses élèves, notamment dans son système d'affichage. L'enseignant a donc un rôle important dans cette sorte « d'acculturation disciplinaire ».

²⁸⁶ La notion de *représentation* est d'abord envisagée dans la perspective de la psychologie sociale. Cette notion entretient, en didactique, des liens avec plusieurs concepts, notamment celui de rapport au savoir.

²⁸⁷ Les premières recherches sur la conscience disciplinaire des élèves montrent qu'ils peuvent avoir des difficultés à indexer disciplinairement le travail qu'ils effectuent (exercices, lecture, évaluations...). Dans ces recherches, des élèves interrogés (Van Meneem, 20)4 ; Ségismont, 2004 ; Giguère et Reuter, 2003a ; Lahanier-Reuter et Reuter ; 2002) disent identifier les disciplines grâce aux supports de travail mais pas forcément grâce aux contenus eux-mêmes ou aux modes de pensée et de raisonnement. Les difficultés à indexer disciplinairement le travail scolaire pourraient être liées à la forme et aux rôles attribués aux supports utilisés dans les classes. Les écrits produits en classe constituent la trace de l'activité de l'élève mais aussi de l'enseignant. Cette trace définit le savoir disciplinaire en en faisant une mémoire pour la classe et définit aussi les pratiques langagières liées à la discipline. Elle montre aussi, à travers les contenus que les enseignants essaient d'enseigner, les contenus que les élèves vont s'appropriier ou pensent devoir apprendre. Ainsi, les disciplines et leurs contenus peuvent être comme cachés ou encore « floutés » selon la manière dont ils sont perçus par les enseignants eux-mêmes, c'est-à-dire en fonction de leur conscience disciplinaire.

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

L'image de la discipline des enseignants a plusieurs sources. Elle peut être liée à leur formation initiale. Elle peut être liée à son statut dans le système disciplinaire. D'une part, l'importance que la discipline revêt dans le système scolaire, est basée sur sa permanence ou non au long du cursus scolaire, sur le nombre d'heures qui lui est dévolu, sur la proportion d'heures dédiées dans la formation des maîtres et sur sa permanence historique ou non.

Ces images des disciplines induisent d'une part des hiérarchies plus ou moins conscientisées. D'autre part, le mode d'association de la discipline avec les autres disciplines a son importance dans le statut. Par exemple, la discipline Français est autonome tandis que l'Education civique flotte entre le Français, l'Histoire et la Géographie. Enfin, les modalités d'évaluation peuvent avoir une influence sur les modalités d'apprentissage (cf. la dictée), la fréquence des évaluations, élément révélateur de la manière dont les enseignants conçoivent les disciplines. Un autre élément, lié aux modalités d'évaluation, peut avoir de l'importance : il s'agit du coefficient de la discipline dans la moyenne ou pour ce qui concerne le niveau scolaire que j'étudie (CM1-CM2), le poids de la discipline dans les décisions de passage ou de prolongement de cycle.

3.3 Analyse comparative de différentes disciplines

Les résultats des entretiens menés avec les enseignants concourent à définir les contours des disciplines, la relation éventuelle entre des façons de les constituer et les formes de conscience disciplinaire chez les élèves concernés. Le système d'affiches²⁸⁸ traduit au moins une partie de la conscience disciplinaire des enseignants car s'y trouvent impliquées les traces des disciplines qu'ils considèrent les plus importantes et les représentations qu'ils ont de celles-ci. C'est-à-dire que les disciplines prégnantes en nombre seraient celles qui leur semblent les plus importantes et que les contenus qu'ils choisissent d'afficher seraient des indices forts de l'image qu'ils se font des disciplines.

²⁸⁸ J'ai proposé de considérer qu'une affiche s'analyse au sein d'un système d'affiche, propre à telle pédagogie, telle classe, tel enseignants, tels élèves, tel espace...

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

3.3.1 En Sciences

La présence des Sciences sur les affiches dans les classes « Classiques » observées se caractérise par la place de l'écrit comme aide à penser mais surtout comme mémoire. Le support de l'affiche est en sciences l'objet d'une tension entre l'élève singulier et le groupe classe formant une communauté de recherche. Une enseignante « Classique » (E1-c) évoque ainsi, dans un entretien, une tension entre l'envie de retracer les activités scientifiques de la classe et la volonté de fixer des savoirs, c'est-à-dire entre la mémoire de l'activité et la mémoire des savoirs scientifiques liée à la démarche défendue par l'enseignant basée sur l'émission d'hypothèses, la mise en commun des recherches et la rédaction collective de la trace écrite.

J'observe également une tension entre les formes d'écrits (schémas, dessins) et les textes. Les écrits textuels sont largement majoritaires par rapport aux autres formes d'écrits (dessins, tableaux, schémas...) ; il faut éviter les phrases, utiliser l'espace, les flèches, les abréviations, homogénéiser, mettre les différentes idées en colonne pour souligner leur équivalence, décontextualiser en enlevant les verbes, les traces d'énonciation.

La durée du maintien au mur est différente selon les classes, ce qui signale plus ou moins explicitement aux élèves différents statuts. L'enseignant « Classique » 6 affiche un document (sur la lune) qui, selon elle, est temporaire lié à l'enseignement des sciences par thèmes, elle utilise d'ailleurs des aimants pour ces affiches non permanentes. Certaines affiches restent durablement, d'autres sont décrochées (c'est le cas des hypothèses), des outils de recherche, du brouillon public

Pour les enseignants « Freinet », les affiches de Sciences font partie des affiches d'Etude du milieu. Elles ont le même statut que les affiches servant aux exposés d'Histoire ou de Géographie. Elles n'ont pas véritablement d'autonomie.

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

3.3.2 En Français

La présence d'affiches en Français dans les classes « Classiques » observées se caractérise par la place de l'écrit comme trace écrite et aide-mémoire. Ces traces écrites ont un lien étroit avec celles présentes dans les cahiers et classeurs des élèves :

Ec (1-14) c'est la même trace écrite qu'ils ont dans leur cahier à chaque fois

Cependant, il existe une tension entre la quantité d'écrits présente sur l'affiche et celle proposée dans les cahiers. Selon les enseignants, la dimension « visuelle » de l'affiche les amène à sélectionner les parties du texte à mettre en avant :

Ec (6-14) dans leurs cahiers [de français] c'est beaucoup plus détaillé

Les affiches de Français sont placées en début de séquence :

Ec (4-2) en grammaire en général quand on découvre une notion [...] j'essaye de l'afficher pour qu'elle reste présente et au début avec un exemple un support sur lequel on a travaillé tu vois pour qu'ils le gardent en mémoire pour que ça leur parle plus

Les différentes façons de désigner le Français, et les objets sur lesquels les enseignants et les élèves travaillent, montrent des tensions. Quand les enseignants « Freinet » utilisent l'expression « remarques de Français » plutôt que Conjugaison, Grammaire ou Vocabulaire, ils montrent leur attachement aux fondements énoncés par Célestin Freinet²⁸⁹ (étudier la grammaire à partir des textes d'enfants). Mais cela montre aussi que dans ces équipes, il existe un « langage interne » et une logique organisationnelle propre. Quand les enseignants classiques utilisent deux expressions différentes comme « Etude de la langue » ou « ORL », cela vient également des variations introduites par les textes officiels.

La reconstruction de la discipline Français est très différente dans les deux pédagogies. Les enseignants « Freinet » reconstruisent le Français autour de la position

²⁸⁹ La Grammaire française en quatre pages, *Brochures d'Education Nouvelle Populaire* n°2, octobre 1937, L'imprimerie à l'école, Vence.

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

d'auteur tandis que les enseignants « Classiques » reconstruisent le Français autour des normes de la langue.

3.3.3 En Mathématiques

Quand les enseignants « Classiques » évoquent leurs affiches de Mathématiques ; ils expliquent d'abord qu'elles sont punaisées à la fin des séquences, tenant lieu de traces écrites.

Ec (7c-33) sauf les fractions tu vois on n'a pas encore travaillé les huitièmes et tout mais je les ai mises toutes en même temps peut-être qu'ils vont comprendre comme ça

Cet enseignant évoque l'apprentissage implicite comme motivation à l'apposition de son affiche sur les fractions mais on peut aussi se poser la question de l'*affichabilité* de ce contenu spécifique. Un autre enseignant qui spécifie produire des affiches de Mathématiques les place plutôt en milieu de séquence, devant ses élèves :

Ec (6-48) les maths c'est orange et ça évolue j'ai mis celles qu'on a faites et quand on fait la trace écrite je leur dis je la refais en plus grand pendant qu'ils copient par contre quand c'est de la géométrie non parce que je n'ai pas le temps de sortir l'équerre et tout sinon je la fais en même temps par contre en littérature

Les enseignants « Freinet » n'évoquent que très peu les affiches de Mathématiques. Elles ne semblent pas essentielles à leurs pratiques, basées sur les productions d'élèves.

3.3.4 En Arts visuels

La discipline Arts visuels est une discipline clivante selon les pédagogies des enseignants mais aussi entre les enseignants d'une même pédagogie. Ainsi, il n'y a pas de consensus entre les enseignants des classes « Classiques ». Ainsi, l'un d'eux dit changer les reproductions d'art tous les quinze jours en rapport avec les périodes historiques étudiées (Ec 9) tandis qu'un autre enseignant « Classique » explique travailler par projet et

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

accumuler les productions des élèves. J'observe ici une spécificité des relations entre enseignement des Arts visuels et enseignement de l'Histoire de l'art²⁹⁰.

Ec (1-28) *ceux d'arts visuels en fait je mets tout ce que je fais parce que je n'en fais pas beaucoup*

D'une part, ici, l'utilisation du pronom « je » peut paraître étonnante pour parler d'une discipline où ce sont les élèves qui sont principalement en activité. D'autre part, on peut noter ici que les propos de cette enseignante corroborent le résultat qui montre que la quantité d'affiches par discipline n'est pas en corrélation avec les temps d'enseignement consacrés à celle-ci.

Les enseignants « Freinet », eux, affichent les productions de leurs élèves qui travaillent sur des projets personnels. Les affiches en sont pas cantonnées à la salle de classe mais s'étalent dans les couloirs et les escaliers.

3.3.5 Les disciplines absentes

Les enseignants ressentent le besoin de justifier l'absence de certaines disciplines comme l'EPS, l'Anglais ou encore la Géographie :

Ec (9-30) *ce n'est pas moi qui fait*

Ec (9-30) *on n'a pas encore trop travaillé*

Les enseignants « Freinet » apportent également des justifications quant à l'absence de certaines affiches. Ils évoquent surtout leur inutilité.

Eléments de synthèse

Au terme de l'analyse des entretiens, plusieurs invariants peuvent être relevés quant à l'utilisation et les raisons de la mise en place d'une affiche dans les classes « Classiques » :

- Les affiches sont des traces communes illustrant les accords de la classe sur les savoirs abordés.

²⁹⁰ La discipline Histoire de l'art a été mise en place programmes hors-série n°3 du 19 juin 2008

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

- Elles sont la mémoire de ce qui est essentiel à retenir.
- La rigueur est requise (écrire en script, lisibilité, couleurs...).
- Il n'existe que très peu de mise en écriture des tâtonnements.
- Certaines affiches peuvent être constituées de notes pour garder trace et structurer les éléments proposés par les élèves dans l'interaction orale lors d'une séance particulière.

Dans les classes Freinet, les invariants sont différents :

- Les affiches sont des productions personnelles des élèves.
- Elles participent à la création du *patrimoine commun de la classe*.
- Un grand nombre d'affiches ont pour fonction d'organiser le travail de la classe.

4 Considérations méthodologiques : recueil et analyse du discours des enseignants par questionnaires

Le questionnaire a été diffusé par mail en janvier 2012. Il est composé de 33 questions : cinq de type fermé à réponse unique, quatre de type fermé à réponses multiples, deux de type fermé à réponses sur une échelle et vingt-deux questions ouvertes permettant aux enseignants questionnés de s'exprimer. Il me permet de récolter différentes données : des données statistiques et des données issues du traitement sémantique des réponses ouvertes. Le questionnaire a été envoyé par mail²⁹¹ à destination d'enseignants du cycle 3. Trente-sept d'entre eux ont été renseignés.

²⁹¹ Ce questionnaire a été envoyé à tous les enseignants de ma connaissance qui l'ont eux-mêmes envoyés à leurs collègues.

4.1 Présentation du corpus de réponses

La plupart des classes concernées sont situées en ville ; elles représentent 76 % (soit vingt-huit classes) dont 61 % (soit dix-sept classes) sont classés en REP. Les classes situées en zone rurale représentent 24 % (soit neuf classes) de l'effectif total.

Les enseignants ont des cursus variés, aussi bien au niveau du parcours qu'au niveau des diplômes. Cette diversité des études universitaires peut avoir une influence sur leurs priorités disciplinaires et donc sur les disciplines qu'ils affichent. On peut se demander ainsi si leurs rapports aux disciplines sont conditionnés et même liés à leur formation universitaire antérieure ? Est-ce que celle-ci engendre certaines représentations de la discipline ou de ce qu'est l'élève ?

4.2 Précautions d'interprétation des résultats

Plusieurs éléments doivent être explicités quant à la manière dont j'interprète les résultats issus des questionnaires. Par exemple, je prends en compte qu'interroger les enseignants sur leurs pratiques d'affichage induit une réflexion de leur part sur cet objet, alors qu'ils peuvent en avoir une pratique « intuitive » ou « par tradition ».

En outre, le discours recueilli auprès des enseignants a un statut particulier puisqu'il est écrit et conditionné par le média par lequel ils transmettent leurs réponses. Le questionnaire est transmis par mail et les enseignants renseignent leurs réponses sur un formulaire *Google doc* donc je ne peux pas relever de ratures ou de soulignements comme traces de leur réflexion. Cependant, je peux distinguer diverses marques d'énonciation. La plupart des enseignants interrogés s'impliquent et s'expriment à la première personne du singulier, mais parfois ils utilisent la troisième personne du singulier pour s'inclure dans la communauté des enseignants de leur école par exemple « dans un conseil, quand j'étais en cycle 2, nous avons évoqué l'affichage » (Question 30). Je reprends à Isabelle Vinatier (2005 : 91-92) l'idée que le positionnement du sujet relève d'une « dialectique entre une identification collective à un groupe professionnel [...] et la présentation que fait de lui-

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

même ce sujet dans l'interaction ». L'enseignant choisit de parler en son nom ou au nom du collectif ? J'ai repéré que l'utilisation d'un *je*, d'un *nous* ou d'un *on* ou même d'un *ils* par les enseignants, leur permet de se positionner avec plus ou moins de distance vis-à-vis des autres. L'emploi de tel ou tel déictique permet de valoriser un propos ou de se protéger.

Afin d'illustrer certains résultats de mon analyse, j'ai utilisé des graphiques ou des tableaux réalisés à l'aide du logiciel lié au formulaire *Google doc* que j'ai choisi pour concevoir puis traiter le questionnaire. Je présenterai sous cette forme des données à chaque fois que cet apport supplémentaire contribuera à l'explicitation de certains choix qui participent de mon interprétation. Parfois, ils peuvent informer sur des résultats que je ne commente pas. Enfin, lorsque qu'une citation est assez atypique de l'ensemble des réponses je la cite en précisant ce statut particulier. Pour les autres citations, je retiens systématiquement celles qui me semblent les plus représentatives de leur catégorie.

5 Les discours autour des affiches selon les enseignants dans les questionnaires

5.1 Les affiches vues par les professionnels

A la question sur leur formation sur les affiches (Question 29), les enseignants ayant répondu au questionnaire déclarent majoritairement (35 sur 37 soit 95%) ne pas avoir reçu de formation depuis leur début de carrière. Les 5% qui disent avoir été formés (soit 2) disent l'avoir été lors d'un module de formation continue, c'est-à-dire lors d'un stage, et non lors de la formation initiale.

Leur discours à la question ouverte concernant leurs échanges en équipe sur les affiches (Question 30) témoigne du peu d'intérêt porté à cet objet puisque seulement 7²⁹²

²⁹² Un enseignant parmi les sept modère sa réponse en écrivant « rarement » (enseignant 12).

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

(sur 38) disent avoir déjà évoqué leurs pratiques d’affichage en conseil des maîtres²⁹³. Trois constats semblent d’ores et déjà intéressants à souligner.

Les affiches sont des outils qui ne font l’objet que de peu de réflexion explicite de la part des formateurs comme des équipes enseignantes. Cela semble être un objet « oublié » et peu déterminé, un impensé du métier. Un enseignant justifie cette absence de réflexion en équipe par le côté personnel du travail. Cela peut renvoyer à l’individualisme des enseignants (Huberman, 1983) et à leur tendance à réinventer personnellement des outils déjà produits par d’autres.

Non - Ca reste un boulot trop "personnel" dans les usages pour en faire une question globale, voire même de cycle. (enseignant 17)

Toutefois, quand une réflexion existe, elle porte sur les affiches communes à toute l’école.

Oui, pour une harmonisation des supports : quelles infos écrites (enseignant 32)

Ainsi, la réflexion menée sur les affiches en conseil des maîtres est tournée vers l’harmonisation des supports au sein du même cycle ou la transmission des supports affichés d’un niveau de classe à l’autre.

Oui, certaines affiches passent de classe en classe pour être complétées ou réutilisées afin de montrer la continuité dans les apprentissages (enseignant 13)

Je remarque une certaine contradiction entre la dimension « personnelle » lors de l’élaboration des affiches et les demandes de la hiérarchie (représentée par l’Inspecteur). Les échanges sur les affiches avec les Inspecteurs ont donc un rôle prescriptif. D’ailleurs, 47% des enseignants (soit 18) disent avoir échangé avec leur Inspecteur sur les affiches de leur classe (Question 31) et 17 disent ne pas en avoir parlé lors de leur entretien d’inspection (3 n’ont pas répondu à la question).

²⁹³ Le conseil des maîtres est une des structures de concertation dans les écoles élémentaires françaises. Il est composé du directeur, président ; de l’ensemble des maîtres affectés à l’école, des maîtres remplaçants exerçant dans l’école au moment des réunions du conseil et des membres du réseau d’aides spécialisées intervenant dans l’école. Il se réunit au moins une fois par trimestre, en dehors de l’horaire d’enseignement dû aux élèves et chaque fois que le président le juge utile ou que la moitié de ses membres en fait la demande. Le conseil des maîtres donne son avis sur l’organisation du service et sur tous les problèmes concernant la vie de l’école.

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

A huit reprises les enseignants ont évoqué les remarques positives de l'inspecteur sur leurs affiches :

Oui pour dire que l'affichage reflétait la vie de classe et valorisait énormément le travail fait par et avec les élèves (enseignant 35)

A treize reprises les enseignants évoquent les conseils²⁹⁴ prodigués par l'Inspecteur, ce qu'il leur conseillait de mettre en place :

Oui, pour dire qu'elles devaient être la trace du travail mené dans le cadre des projets, la trace du souvenir d'événements vécus par le groupe classe et un élément essentiels des apprentissages permettant la fixation des savoirs et la construction d'une culture visuelle. (enseignant 15)

Les remarques relevées ont pour objet l'aspect esthétique (agréable), le nombre, la cohérence et la visibilité principalement. Cet objet semble donc peu réfléchi par les enseignants, peu travaillé par les formateurs mais abordé lors des entretiens pendant les temps d'inspection et même évalué dans les rapports d'inspection.

Les conseillers pédagogiques (Question 32), ont, selon les enseignants, moins souvent évoqué les affiches puisque seulement 8 disent avoir eu des remarques de leur part (27 non, 3 enseignants ne répondent pas à la question) Selon les enseignants, les conseillers pédagogiques ne donnent pas les mêmes conseils que les Inspecteurs.

Premièrement, ils évoquent le fait de regrouper les disciplines en veillant à la lisibilité des affiches :

Oui, ne pas mettre la frise historique trop haut : on ne la voit pas. (enseignant 2)

Ils conseillent d'ailleurs d'équilibrer les matières ou les fonctions affichées :

Oui, pour évoquer l'équilibre entre affichage didactique, organisationnel et esthétique. (enseignant 5)

Et enfin, ils conseillent aux enseignants de faire évoluer leurs affiches :

²⁹⁴ Ces conseils ne semblent pas être vécus par les enseignants comme des temps de formation mais bien comme des temps d'évaluation.

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

Que les affichages sont importants mais qu'ils doivent évoluer : ne pas laisser les affiches qui ne servent plus (ce qui est travaillé en début d'année par exemple, ne pas le laisser jusqu'à la fin) (enseignant 37)

5.2 Le nombre d'affiches et leur répartition disciplinaire

5.2.1 Nombre d'affiches

A la première question, la majorité des enseignants (54 % soit 20 enseignants) disent afficher entre 0 et 20 affiches et 13 (soit 35%) disent afficher entre 20 et 50 affiches. Seulement 4 (soit 11%) disent afficher plus de 50 supports²⁹⁵ et aucun ne dit ne pas avoir d'affiches sur les murs de sa classe. Cet outil est donc unanimement utilisé dans les classes.

L'analyse des questionnaires montre que le choix des supports qui leur incombe obéit à des logiques diverses : logiques économiques, ergonomiques ou pédagogiques plus ou moins convergentes, sources de tensions qui varient au cours de leur carrière en fonction des contextes et de la réflexion pédagogique. Le choix des supports est lié à leur durée de vie et aux fonctions de structuration des écrits et des savoirs qu'il doit assurer. Les enseignants ne commandent pas forcément du papier affiche ou des affiches pour leur classe. Parfois, il s'agit de commandes communes à l'école et ils n'ont donc pas le choix des fournitures. Toutefois, dans certaines écoles, un effort important est fait au sein des équipes pour assurer une harmonisation des pratiques pédagogiques et des continuités d'emploi des outils. Assurer la continuité d'une classe à l'autre pourrait se résumer à conserver la même couleur d'affiches par discipline. La couleur matérialiserait la discipline. Le choix du placement des affiches est souvent corrélé à celui de laisser ou non les élèves se déplacer dans la classe. Une dernière logique intervient dans la conception des affiches : faire de beaux supports.

²⁹⁵ Ces résultats contrastent avec ceux issus des observations de classe où le nombre moyen d'affiches relevé est beaucoup plus important.

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

J'ai interrogé les enseignants sur la répartition disciplinaire de leurs affiches (Question 3).

Français	Mathématiques	Géographie	Histoire	Arts visuels	Sciences	Education civique	Anglais	Organisation de la classe	Musique	Moyenne
37	37	22	21	21	17	9	3	3	3	21
21%	21%	13%	12%	12%	10%	5%	2%	2%	2%	21%

Tableau 41. Répartition disciplinaire des affiches selon les enseignants

Les disciplines les plus citées sont le Français (21%) et les Mathématiques (21%) puis la Géographie (13%). La discipline EPS est tout à fait absente et un domaine non disciplinaire est cité : l'organisation de la classe.

5.2.2 Les disciplines majoritaires

Cependant, quand je les ai interrogés sur les disciplines majoritaires sur les murs de leurs classes (Question 4), ils ont d'abord cité le Français (49%) devant les Mathématiques (28%). Viennent ensuite l'Histoire (9%), les Arts visuels (9%), la Géographie (4%) et enfin l'Organisation de la classe (1%).

Français	Mathématiques	Histoire	Arts visuels	Géographie	Organisation de la classe	Moyenne
37	21	7	7	3	1	13
49%	28%	9%	9%	4%	1%	13%

Tableau 42. Disciplines majoritaires dans les affiches selon les enseignants

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

Les disciplines Sciences, Education civique et Anglais ne sont pas citées par les enseignants dans les disciplines majoritaires alors qu'ils les citent dans les disciplines affichées de leur classe. Ce n'est pas leur nombre qui montre leur importance : quelques supports de ces disciplines suffisent à les rendre présentes.

Selon un seul enseignant (enseignant 26), il n'y a pas de discipline majoritaire dans les affiches de sa classe. Quand je leur demande de justifier pourquoi certaines disciplines ont une place prépondérante (Question 5), 12 enseignants expliquent qu'elles sont majoritaires car elles sont essentielles à ce niveau d'enseignement surtout dans des disciplines plus travaillées. D'ailleurs deux enseignants évoquent un programme chargé :

le programme est chargé avec beaucoup de règles et de nouveautés chaque année, ce sont les deux disciplines avec le plus gros coefficient horaire (enseignant 28)

La justification suivante, donnée par 7 enseignants, est que « les élèves en ont besoin ». Ils expliquent ensuite (5 enseignants) qu'ils affichent plutôt ces disciplines pour aider à la mémorisation « parce qu'il y a trop de choses à retenir et à utiliser notamment en expression écrite (conjugaison, grammaire etc.) » De plus, 9 enseignants ajoutent que ce sont des affiches qui sont très utilisées. Il y a donc deux fonctions mises en avant par ces enseignants : les affiches ont pour but d'être *mémorisées* et *utilisées*. Viennent ensuite des justifications liées aux besoins de certains élèves (pour 3 enseignants) :

besoin de réactivation en Français (enseignant 4)

Les enseignants évoquent des justifications liées à l'aspect esthétique des affiches. Pour trois d'entre eux, il s'agit de mettre en valeur et de décorer, « pour créer un environnement chaleureux qui reflète la participation de chacun au groupe ». Et enfin, trois justifications minoritaires apparaissent « afin de ranger la classe », c'est un « choix du projet d'école » et « pour laisser une trace ».

Ces propos m'amènent à penser que les enseignants verbalisent une conception de la hiérarchie disciplinaire « traditionnelle » avec le Français et les Mathématiques comme disciplines prioritaires et qu'ils sont plutôt motivés par les Programmes que par les besoins de leurs élèves pour afficher.

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

5.2.3 Les disciplines minorées ou absentes

A la question sur les disciplines qui n'apparaissent sur aucune affiche (Question 6), les enseignants citent d'abord l'EPS (20), les Sciences²⁹⁶ (16) avec 5 qui précisent la « techno », l'Anglais (8), la Musique (7), la Géographie (5), l'Histoire (3), la Littérature (3) et enfin la Poésie (1), les Mathématiques (1). Je relève une citation étonnante dans ce contexte de l'enseignement primaire, les Sciences humaines (1). Il s'agit là d'une configuration disciplinaire particulière liée aux conceptions des disciplines de cet enseignant. D'autre part, il y a une tension autour des Sciences et de la Géographie qui sont des disciplines citées à la fois comme disciplines non affichées et comme disciplines affichées. Cependant, un autre explique qu'« il n'y [...] a pas de disciplines » qu'il n'affiche pas. Sans aller dans sa classe je ne peux pas vérifier cette information qui paraît étonnante à première vue. Est-ce qu'il affiche les disciplines EPS ou Education musicale par exemple ? ou est-ce que ces deux disciplines de l'école élémentaire ne sont pas envisagées par cet enseignant dans cette question ?

Certaines affiches sont hors de la classe. Selon les enseignants (Question 6), cela concerne seulement les disciplines Arts visuels et EPS. Cette situation spatiale hors les murs confère un statut particulier à ces deux disciplines qui deviennent un passage, une liaison entre la classe et les élèves des autres classes, les parents, les autres enseignants etc.

les affiches d'art ne sont pas dans la classe (enseignant 6)

EPS traité à l'extérieur (enseignant 17)

Cela montre une configuration particulière de la discipline Arts visuels à laquelle n'appartiendraient pas vraiment les productions des élèves selon cet enseignant. Un d'entre eux explique aussi que des affiches pourraient être ajoutées au cours de l'année scolaire « dans l'année pourront arriver des affiches sur des thèmes de géo que nous allons exploiter » (enseignant 24). Il souligne là que son système d'affiches est amené à être renouvelé.

²⁹⁶Parmi les 16 enseignants qui citent les Sciences il y a 5 enseignants qui précisent la « techno ».

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

Quand je leur demande pourquoi certaines disciplines n'apparaissent sur aucune affiche (Question 7), les enseignants évoquent cinq raisons différentes. La première d'entre-elles est que afficher ces disciplines n'aurait pas d'utilité dans la classe que ce soit pour les élèves ou pour l'enseignant lui-même (certains enseignants utilisent le « je ») :

Je ne vois pas l'intérêt d'un affichage en EPS. (enseignant 36)

La deuxième raison invoquée est qu'il y a des affiches de ces disciplines mais qu'elles ne sont pas permanentes, elles sont placées pour une séance ou une séquence :

Elles peuvent apparaître occasionnellement, on en aura moins besoin pour s'y référer (enseignant 34)

Une troisième raison invoquée est le manque de place dans les classes.

Le manque de place sur les murs oblige à faire des choix : la priorité est donnée aux affichages didactiques permettant une réelle réactivation. (enseignant 5)

Certains ne se sentent pas responsables de certaines disciplines car celles-ci sont enseignées par d'autres enseignants grâce à des dispositifs comme le décroisement :

Ce sont des activités pratiquées principalement par des collègues et qu'elles ne font pas de traces écrites sur affiches. (enseignant 24)

Enfin, ils évoquent une dichotomie entre oral et écrit. Selon certains d'entre eux, les disciplines, sous-disciplines ou domaines se pratiquant principalement à l'oral n'auraient pas besoin d'avoir de traces écrites. C'est le cas de l'Anglais, de la Musique, de l'EPS ou de la Poésie par exemple.

La pratique de l'anglais se fait à l'oral (enseignant 11)

La poésie et la musique, bien pratiquées en classe mais pas de supports prévus (enseignant 10)

5.2.4 Cas particuliers

En dehors des raisons qu'ils produisent pour ne pas afficher ces disciplines, ils font part de leurs doutes et leurs difficultés. Ceux-ci sont peut-être un des effets du questionnaire,

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

une conséquence de la réflexion enclenchée par le questionnaire et la focalisation sur les affiches.

Parce que je n'y avais pas encore songé. J'envisage une affiche consigne EPS en salle de sport mais n'ai pas encore eu le temps de la réaliser. (enseignant 15)

Peut-être parce que je ne suis pas à l'aise avec les arts. Je n'arrive pas à mettre en valeur leurs productions. (enseignant 6)

Un autre résultat très intéressant apparaît à l'analyse de ces questionnaires : la spécificité de la discipline Sciences. Les enseignants n'ayant pas d'affiches de Sciences expliquent ce phénomène par la présence d'un tout autre support : le cahier ou le classeur de l'élève. Ils n'évoquent pas ces outils de l'élève pour les autres disciplines. Les Sciences auraient donc un statut particulier avec un besoin de laisser une trace personnelle et non collective du travail effectué.

5.3 La temporalité des affiches

5.3.1 La durée de vie des affiches

Les 37 enseignants de mon enquête affirment tous avoir des affiches qui restent toute l'année dans leur classe (Question 9). Il y aurait donc une certaine stabilité, un noyau d'affiches qui reste fixe. Quand je leur demande si les affiches ont été mises en place lors de l'année scolaire en cours (Question 8), 34 (soit 92 %) disent avoir placé des supports cette année et 7 (soit 19%) en avoir placées au moins l'année précédente. Il y a donc 3 enseignants qui ont à la fois des affiches de l'année en cours et de l'année précédente (ou des années précédentes). Cela témoigne d'un rapport particulier au temps de cet outil. En effet, il « déborde » du temps de la seule année scolaire contrairement à d'autres outils comme les manuels (qui sont coordonnés à un niveau de classe) ou les cahiers (même s'il existe des écoles dans lesquelles certains cahiers passent de classe en classe).

Quand je leur ai demandé de préciser quelles étaient les affiches qui ne restent pas sur les murs toute l'année scolaire (Question 10), les enseignants parlent d'abord des productions des élèves qu'ils renouvellent régulièrement.

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

Essentiellement les affiches proposant les réalisations des élèves en arts visuels.
(enseignant 5)

Les affiches décoratives qui sont remplacées par les travaux des enfants (enseignant 29)

Les enseignants disent renouveler certaines affiches liées à des projets. Ils en évoquent liés à des sorties (spectacles, expositions, cinéma), qui sont pluridisciplinaires ou disciplinaires (Arts visuels, Sciences, Histoire ou encore Géographie). Une fois encore, les Sciences ont un statut particulier. C'est la discipline la plus citée par les enseignants quand ils évoquent les affiches non permanentes.

Les affiches liées aux projets en cours, les affiches de photos (par période) (enseignant 15)

Des textes de lecture, des affiches de travail en Sciences (enseignant 6)

D'autres affiches sont citées : celles qu'ils choisissent de retirer parce qu'elles portent des notions qui sont connues des élèves. La durée de vie de ces affiches aurait un lien avec les évaluations soumises aux élèves.

Quelques traces écrites que les élèves sont sensés connaître à un certain moment de l'année (tables, affiches d'orthographe qui changent toutes les semaines,...) (enseignant 23)

Un seul enseignant évoque le devenir des affiches qu'il retire des murs : il ne les jette pas mais les conserve sur un portant.

Les cartes mentales des leçons d'histoire, géographie et sciences sont stockées sur un portant. (enseignant 36)

Cette réponse rare et atypique montre que pour la plupart des enseignants, quand les affiches sont retirées, elles finissent jetées²⁹⁷. Elles ne servent qu'au présent dans la classe. C'est un des traits marquant : leur aspect temporel. D'ailleurs quatre enseignants seulement (soit 11%) affirment n'avoir aucune affiche non permanente.

A la question sur les raisons du roulement des affiches (Question 11), les enseignants interrogés donnent quatre raisons principales : la non-surcharge des murs, le

²⁹⁷ Ils ne le disent pas explicitement, c'est ce que j'infère.

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

manque de place, l'acquisition des notions affichées et le besoin de renouvellement de l'univers des affiches. Ils refusent de placer trop d'affiches pour ne pas gêner leurs élèves :

une surcharge d'affichage ne permet pas à l'élève de s'y retrouver, lui demande du temps à rechercher la bonne affiche. (enseignant 37)

Certains se plaignent du manque de place :

Elles changent au fur et à mesure pour laisser place à de nouvelles productions. (enseignant 1)

Ils retirent certaines affiches une fois que les notions ont été travaillées :

Elles disparaissent quand les notions sont considérées acquises par presque tous les élèves au profit d'outils individuels (enseignant 20)

Selon d'autres enseignants, les affiches ont d'ailleurs besoin d'être renouvelées pour éviter un effet de lassitude :

Parce que les élèves ne les regardent plus, on y fait plus référence. (enseignant 6)

Et puis aussi cela me lasserait de toujours avoir le même décor ! (enseignant 3)

L'un d'eux explique qu'il range puis ressort certaines affiches :

Elles ne sont ressorties qu'en cas d'utilité. (enseignant 36)

Il y a 6 enseignants qui ne répondent pas à la question sur les raisons des roulements alors que seulement 4 disent ne pas avoir d'affiches qui se renouvellent. Deux choisissent donc de ne pas expliquer pourquoi certaines affiches sont renouvelées. J'émetts deux hypothèses explicatives : ils n'ont pas de raisons précises ou ils sont lassés par la longueur du questionnaire. La durée de vie des affiches semble le plus souvent limitée à une seule année scolaire. L'usage d'un outil annuel peut être interprété comme un repli de l'enseignant sur sa classe et le non désir de prendre en compte l'avant et l'après du parcours scolaire de l'élève. Le choix d'apposer des affiches « pluriannuelles » pourrait être le choix de l'enseignant pour sa classe, (peut-être plutôt dans les classes à niveaux

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

multiples) ou de l'équipe pédagogique de l'école. Cette pratique serait alors totalement cohérente avec la perspective des cycles.

Quand j'interroge les enseignants sur les types d'affiches qui ne sont pas présents au début de l'année scolaire et qui apparaissent au cours de l'année (Question 12) ils choisissent de répondre plutôt en listant celles qui sont permanentes. Celles-ci seraient moins nombreuses que celles qui sont remplacées. Je note aussi une certaine stabilité autour des cartes de Géographie qui sont présentes dès le début d'année :

Toutes sauf **les cartes de géo** que je ne décroche pas (enseignant 7)

La majorité des autres affiches est accrochée au cours de l'année selon les enseignants. La temporalité de leur mise en place est liée aux notions et aux leçons enseignées. Il y a deux modalités : avant les leçons (prospective) ou après (rétroactive).

Toutes, elles apparaissent au moment de la découverte de la notion. (enseignant 3)

Je leur demande pourquoi des affiches apparaissent dans l'année et pourquoi elles ne sont pas toutes présentes au début de l'année scolaire (Question 13). Ils expliquent que les affiches suivent le temps didactique de la classe.

Elles se construisent selon les apprentissages, elles suivent en quelque sorte la programmation. (enseignant 6)

L'affichage est le témoin du vécu de la classe. (enseignant 14)

Certains expliquent qu'il s'agit de toutes les affiches qui sont construites avec les élèves. Ces affiches dépendent du statut donné aux élèves et de la dévolution proposée par l'enseignant.

Création des affiches avec les élèves, sauf frise chronologique, planisphères et certaines de conjugaison (enseignant 32)

Les affichages sont utiles s'ils sont faits avec les élèves pour qu'ils les utilisent (enseignant 25)

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

Quand je leur demande à quel moment de la séquence ils placent leurs affiches (Question 14) 11 enseignants (soit 34%) disent afficher plutôt en début de séquence, 13 (soit 41%) affichent en milieu de séquence et 19 (soit 59%²⁹⁸) plutôt en fin de séquence. Il n'y a donc pas de consensus sur les moments d'affichage. Le questionnaire ne permet pas de savoir si des différences se dessinent selon les disciplines.

5.3.2 Les emplacements des affiches

Pour choisir les emplacements (Question 15) de leurs affiches, les enseignants disent se baser sur plusieurs facteurs. Le premier est la place dans la classe, liée à la visibilité. Plusieurs signalent qu'ils rencontrent des problèmes pour afficher sur les murs qu'ils veulent ou qu'ils sont contraints par l'espace comme celui qui explique qu'il y a des exceptions comme la file numérique qui est sur le mur le plus long. (enseignant 1)

Il y a parfois une vraie contrainte de "bon sens architectural". Difficile d'afficher sur des murs en brique !! Des baguettes en bois viennent aider mais l'espace n'est pas utilisé de façon optimale. Les classes peuvent être trop petites, avec des meubles sur certains côtés, des chauffages, des fenêtres qu'il ne faut pas trop charger pour garder de la lumière. Des classes plus grandes présentent l'inconvénient de la hauteur de plafond (à la fois pour les accrocher mais pour que les gamins les regardent réellement) (enseignant 17)

Du mur et de la facilité d'accrochage ! J'ai de la chance d'avoir des crochets en dessous du tableau qui permettent d'enlever et de mettre facilement des affiches A3, un tableau en bois au fond de la classe où les punaises entrent. Pour le reste c'est pâte à fixe sur le mur, et ça ne tient pas toujours facilement toute l'année. (enseignant 33)

Le second facteur qui influence les enseignants dans leurs choix d'emplacements des affiches sont les places des élèves (qu'ils mettent parfois en rapport avec la visibilité) :

Je choisis les emplacements en fonction du besoin de visibilité. Par exemple, les tables de multiplication sont plutôt à l'arrière de la classe pour un besoin ponctuel. En revanche, les

²⁹⁸ Les enseignants ayant répondu au questionnaire peuvent cocher plusieurs cases, ce qui explique que les pourcentages sont supérieurs à 100%.

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

règles de grammaire sont à côté du tableau, donc très visibles, pour un besoin régulier et différencié. (enseignant 31)

Très peu d'enseignants (6 soit 16%) disent afficher leurs supports par domaines ou disciplines. Les enseignants avancent une autre motivation, les places des élèves dans la classe selon les travaux de groupe. En effet, deux d'entre eux divisent leur effectif en groupes de travail ou en groupe de niveaux (cours double), ce qui entraîne des adaptations spécifiques des univers des affiches.

les domaines sont groupés. Etant dans un cours double certains affichages ne concernent qu'un niveau, ils sont alors **placés près des ces élèves**. (enseignant 29)

Les affichages surtout pour les mathématiques et la lecture sont mis à des endroits qui dépendent des groupes de besoins des élèves, quand je travaille en petit groupe, je travaille toujours au même endroit avec le même groupe et donc l'affichage **dépend de l'endroit où je travaille avec le groupe** pour qu'ils puissent l'utiliser quand ils travaillent. Ensuite, il y a des endroits précis pour certains affichages qui demandent de la place comme la frise. (enseignant 35)

Un enseignant évoque une répartition temporelle. Il choisit les emplacements des affiches selon leur durée de vie.

Les affiches éphémères restent devant eux toutes la semaine, les affiches annuelles sont sur le côté ou dans leur dos mais visible par tous, les affiches décoratives, là où il reste de la place (enseignant 23)

Il existe donc différentes logiques qui se superposent. La question de l'accrochage des affiches (Question 16) fait également apparaître des disparités entre les enseignants interrogés. Trois (soit 8%) disent ne *pas* consacrer *vraiment* de temps à l'accrochage de leurs affiches, 6 (soit 16%) disent en consacrer *beaucoup*, 28 (soit 76%) disent consacrer *un peu* de temps. 92% ont donc une pratique réelle des affiches.

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

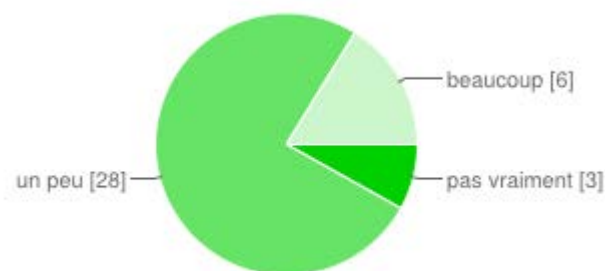


Figure 59. Temps consacré à l'affichage selon les enseignants

Les enseignants affichent plutôt en dehors de la présence des élèves (Question 17). Ils expliquent afficher le matin, le midi ou le soir. Certains précisent que les cartes de Géographie sont plutôt placées pendant les vacances, ce qui leur confère, une nouvelle fois, un statut particulier.

Pendant la classe, le midi ou le soir. Pendant les vacances pour les cartes de géo (pour avoir de l'aide) (enseignant 7).

Seulement 5 enseignants (13%) affichent devant leurs élèves :

Cela dépend, pendant la classe quand **je les construis avec les élèves**, hors temps scolaire sinon. (enseignant 22)

pendant la séance **si elle n'est pas haute** (nécessite juste une chaise) sinon, le midi ou soir si nécessite un escabeau) (enseignant 32)

L'un d'eux donne des précisions sur le fait qu'il produit d'abord les affiches de français avec ses élèves puis qu'il les accroche seulement dans un second temps. Il s'agit d'une sorte de brouillon d'affiche.

J'accroche les règles de français en fin de leçon de découverte directement sur le tableau ou je crée l'affiche avec les élèves (ex : comment trouver le verbe dans une phrase ?) elles viendront prendre leur place +/- définitive quelques jours plus tard. Je les accroche le midi ou le soir ou pendant les récréés (enseignant 28)

Un seul autre exprime une différenciation claire dans ses propos et explique qu'il y a deux sortes d'affiches : celles affichées en présence des élèves et celles accrochées en dehors du temps scolaire.

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

les cartes, la frise, les arts visuels, affiches réalisées en groupe en dehors des heures de classe, celles qui concernent le français, les maths, pendant la classe lors de la leçon ou à la fin. (enseignant 38)

La salle n'est pas le seul espace investi par les affiches. Un seul (sur trente-sept) dit ne pas utiliser de salle annexe à la classe pour afficher. Ils utilisent généralement deux espaces en dehors de leur classe (Question 18) pour placer les affiches : les couloirs et le hall de l'école. Trois (8%) utilisent également la cour.

Dans la cour, une fois tous les 2 ans, pour l'élection du conseil municipal pour enfant (enseignant 7)

Un enseignant affiche sur les fenêtres de sa classe donnant sur la cour.

Aux fenêtres qui donnent sur l'extérieur (enseignant 16)

Et un autre utilise deux autres salles :

salle de jeux et salle de danse (enseignant 19)

Ce sont les couloirs qui sont le plus souvent cités (23 citations soit 62%). C'est la discipline Arts visuels qui est plutôt affichée dans les couloirs (pour 14 enseignants soit 38%). Les enseignants ne donnent pas de précisions sur les autres disciplines. Ils disent utiliser la porte du côté extérieur de la classe et les couloirs afin que les affiches soient visibles par les parents. Un d'eux mentionne également les autres élèves de l'école comme destinataires des affiches des couloirs.

5.3.3 Les auteurs des affiches

Les auteurs des affiches (Question 19) sont surtout les enseignants (28 réponses soit 76%²⁹⁹) puis les élèves (18 réponses soit 49%) et à quelques rares occasions d'autres intervenants (4 réponses soit 11%). 21 enseignants (soit 57%) disent que leurs élèves préparent parfois des affiches (Question 20) tandis que 16 (soit 43%) n'ont pas d'affiches produites par leurs élèves.

²⁹⁹ Les enseignants ayant répondu au questionnaire peuvent cocher plusieurs cases, ce qui explique que les pourcentages sont supérieurs à 100%.

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

5.3.4 Les usages des élèves

A la question sur les affiches qui leur semblent les plus utilisées par leurs élèves (Question 21), de nombreux enseignants ne répondent pas (12), soit parce qu'ils ne savent pas quelles affiches ceux-ci utilisent, soit parce qu'ils sont lassés par le questionnaire. Les enseignants qui répondent expliquent que leurs élèves utilisent d'abord les affiches de Français et de Mathématiques :

les affiches aide-mémoire en mathématiques et en Français. (enseignant 5)

Les repères essentiels de français, notamment en dictée (homophones, terminaisons de conjugaison voire certaines majuscules) (enseignant 19)

Deux enseignants évoquent les illustrations pour expliquer que certaines affiches sont plus utilisées que d'autres.

pour illustrer un projet, une sortie...avec des photos (enseignant 29)

Deux enseignants pensent que leurs élèves se servent plus de leurs productions et les affiches organisationnelles ne sont que très peu citées.

Un enseignant relie les fréquentes utilisations au caractère « présent » des affiches :

lorsqu'ils font un exposé (sur les animaux en ce moment)
lorsqu'ils participent à une action(de quartier ou autre) comme le ramassage des papiers dans le quartier par exemple (enseignant 23)

Deux enseignants apportent des réponses atypiques. Un pense que ses élèves se servent de toutes les affiches de sa classe et un autre précise qu'ils ne s'en servent que sur sollicitation.

La majorité pense que ce sont les élèves moyens (Question 22) qui utilisent le plus les affiches (28 réponses soit 82%³⁰⁰). Selon certains (12 réponses soit 35%) elles servent plutôt aux bons élèves ou aux élèves en difficulté (13 réponses soit 38%). Un bon nombre

³⁰⁰ Les enseignants ayant répondu au questionnaire peuvent cocher plusieurs cases, ce qui explique que les pourcentages sont supérieurs à 100%.

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

d'enseignants a coché plusieurs cases et pensent donc que les affiches servent à plusieurs catégories d'élèves. 17 (46%) disent laisser toutes les affiches apparentes pendant les évaluations (Question 23). Cependant, ils ne le font pas avec le même objectif :

- Pour certains enseignants, les élèves n'ont pas réellement le droit de les regarder, mais cette consigne reste implicite.
- Pour d'autres enseignants, l'utilisation des affiches même pendant les évaluations est valorisée.

Je relève donc un décalage entre les affiches présentes et la conception qu'ont les enseignants de leurs différents usages (pendant les exercices // pendant les évaluations). Les enseignants placent des affiches pour que leurs élèves apprennent leur contenu, ils semblent ne pas anticiper leur présence lors des évaluations (qui ne sont qu'un temps très court de leur enseignement).

Oui et la plupart du temps **les élèves les regardent peu dans ces moments-là** ils peuvent faire des erreurs dans des mots alors qu'ils savent tout à fait qu'il y a au mur une affiche avec ce mot (enseignant 2)

Chez moi oui, **le fait de savoir les retrouver et de les utiliser à bon escient est un bon point** (enseignant 4)

Seulement 6 enseignants (16%) disent cacher parfois des affiches : ils les retirent ou ils les occultent.

Non, parfois pour les évaluations, je retire les répertoires multiplicatifs par exemple (enseignant 16)

Ils disent quasiment tous (sauf un) conseiller à leurs élèves de se servir des affiches (Question 24). Ils le font surtout lors des temps d'exercices ou « phases de réinvestissement » (19 réponses soit 51%) et lors des temps de rédaction (7 réponses soit 19%). La rédaction (parfois appelée « production d'écrits ») serait une activité qui concentre l'utilisation de plusieurs affiches (Grammaire, Orthographe, Conjugaison par exemple). Un enseignant précise que les affiches servent à apprendre :

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

Elles peuvent être un support d'apprentissage pour une nouvelle notion (par exemple, être et avoir au présent sont un support pour apprendre le passé composé). (enseignant 8)

Un seul des 37 enseignants dit enseigner comment utiliser les affiches à ses élèves :

Oui, je leur montre quand s'en servir et comment en le faisant avec tous ceux qui peuvent en avoir besoin à un moment donné (enseignant 24)

A la question 25, ils répondent majoritairement préparer leurs affiches avant la séquence (25 soit 68%) contre 12 qui disent ne pas préparer leurs affiches (soit 32%).

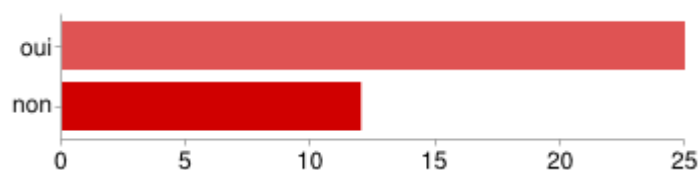


Figure 60. Enseignants préparant leurs affiches avant la séquence

5.4 Personnalisation de l'espace par les affiches

Sur les trente-sept enseignants interrogés, 17 (soit 46%) disent ne jamais avoir affiché d'objets personnels (Question 26) et 20 (soit 54%) ont déjà affiché des objets comme des photographies ou des cartes postales. Ils placent ces supports de manière plus ou moins visibles.

des photos d'une sortie ou d'une réalisation de projet, cartes postales des correspondants (enseignant 24)

Un enseignant remet en cause la définition des limites entre le personnel, le privé et le public.

Ce ne sont pas des choses personnelles, mais à l'entrée de ma classe est affichée la photo de classe, la photo des maîtres et dames de service, les menus de cantine, les services de récré. (enseignant 25)

5.5 Liens entre affiches et apprentissages

Tous les enseignants interrogés pensent que les affiches peuvent contribuer à la facilitation des apprentissages (Question 27). Cependant, un de ceux-ci émet un doute puisqu'il coche les deux cases : « oui » et « non ». Quand je leur demande comment les affiches participent à la facilitation des apprentissages de leurs élèves (Question 28), ils avancent plusieurs procédés supposés. Le premier avancé est le mode d'apprentissage implicite favorisant la mémorisation de ce qui est affiché.

Une mémorisation par le fait que ce soit écrit et toujours affiché (mémoire visuelle) ;
meilleure structuration dans la tête des élèves (enseignant 36)

Certains précisent que l'utilisation régulière des affiches améliorerait la compréhension des élèves.

Elles permettent de synthétiser une notion. Les élèves ont constamment sous les yeux l'essentiel de la notion. (enseignant 28)

Le deuxième procédé cité est la mise en place de repères qui permettraient une structuration par imprégnation visuelle.

Elles facilitent la visualisation pour les visuels et l'interprétation schématique d'une notion plus abstraite, on retient mieux par l'exemple concret. (enseignant 29)

Le troisième procédé est la différenciation qu'elles permettent. Elles aideraient les élèves « visuels » à apprendre.

pour les élèves qui n'ont pas une bonne mémoire auditive, qui ont besoin d'un support visuel. les élèves en difficulté, qui ne sont pas attentifs ou qui ont des difficultés à mémoriser (enseignant 22)

Leur réalisation par les élèves est le quatrième procédé évoqué :

A condition qu'elles ne soient pas trop nombreuses, pas trop chargées, enlevées au fur et à mesure des apprentissages, à condition qu'on apprenne les enfants à les utiliser, qu'on leur rappelle qu'ils peuvent s'y référer. Elles peuvent aussi être réalisées par les enfants au

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

fur et à mesure de la leçon à condition de veiller à la présentation et à la lisibilité (ex: compléter un axe du temps avec les indicateurs de temps au fur et à mesure qu'un les rencontre; les conjugaisons) (enseignant 37)

Elles peuvent servir d'aide mémoire pendant un temps, avant que la notion soit fixée (français/maths). Ou la frise historique, faite au fur et à mesure avec les points vus en classe, permet de se remettre les choses en mémoire quand on reparle des leçons précédentes. (enseignant 8)

Les affiches permettent aussi la remise en mémoire, la réactivation des notions pour 3 enseignants.

Certains élèves ont enregistré une information dans la mémoire de travail. A moyen et à long terme, les affiches lui permettent de réactiver ses connaissances. Récemment un élève qui connaît très bien les nombres et sait parfaitement les comparer a oublié les signes supérieur et inférieur, l'affiche lui a permis de visualiser et réussir. Les affiches permettent aussi de faire du lien entre les différentes situations, les élèves procèdent par analogie: "Ah oui, c'est comme dans cette phrase (de l'affiche), alors je mets le a avec l'accent". (enseignant 7)

Les affiches ne sont pas un rappel de la leçon ni un aide-mémoire. L'affichage didactique doit permettre la réactivation c'est-à-dire " permettre à l'élève de se replacer dans la situation dans laquelle il était quand le problème a été résolu, par lui-même ou par le groupe " (enseignant 6)

Le sixième procédé est évoqué par trois enseignants qui expliquent qu'elles permettent de travailler la cohésion de leur groupe d'élèves.

c'est un support sur lequel on peut revenir facilement et revenir seul une fois qu'on a appris à l'utiliser c'est la mémoire de ce qui s'est passé, de ce qu'on a découvert cela forme au fil de l'année une sorte d'album souvenir pour la cohésion du groupe (enseignant 33)

Elles servent aussi à rassurer les élèves pour deux enseignants.

elles permettent de rassurer certains élèves qui pensent ne pas y arriver seuls, elles permettent d'être un guide, un outil. (enseignant 34)

Aide à mémoriser ; Donne confiance à l'élève ; Synthétise la notion (enseignant 27)

Conclusion du Chapitre 7

J'ai recueilli plusieurs informations sur les priorités disciplinaires des enseignants qui me permettent de préciser les relations entre les pratiques d'affichage et la manière dont ils (re)construisent les disciplines scolaires et les présentent à leurs élèves. La présence des affiches dans les classes n'est pas assortie de doutes pour les enseignants « Classiques ». Cependant, ce sont ces derniers qui semblent les moins sûrs de leurs choix d'affiches tandis que les enseignants « Freinet », eux, affirment certaines décisions fortes quant à l'affichage (pas d'affiches de « leçons », priorité donnée aux outils individuels). De manière générale, les enseignants soulignent quelques difficultés à la mise en œuvre de cet outil (comme le manque de place ou les difficultés d'accrochage) mais ils la contestent peu³⁰¹.

Les enseignants « Classiques » désignent les affiches par disciplines et sous-disciplines tandis que les enseignants « Freinet » les désignent en lien avec les activités qu'elles permettent. Certaines disciplines sont plus ou moins soumises à l'organisation. Dans les classes « Classiques », il s'agit d'abord des Mathématiques et du Français puis de la Géographie, des Arts visuels et de l'Histoire. Selon eux, ces disciplines sont organisées selon l'espace disponible dans les classes et selon les priorités disciplinaires du cycle 3. Dans les classes « Freinet », l'organisation des disciplines est liée aux différents temps d'activité de la journée (Quoi de neuf, présentations de travail, conseil etc.). Dans toutes les pédagogies, les enseignants personnalisent leur espace de classe, cela rejoint la fonction d'appropriation.

Les fonctions assignées aux disciplines sont également distinctes avec un axe fort pour la mémorisation et l'apprentissage chez les enseignants « Classiques » et un axe fort

³⁰¹ Cet intérêt pour les affiches peut être un effet de mon enquête car les enseignants étaient tous volontaires et donc concernés par son objet.

CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES

pour la construction du *patrimoine commun* et la gestion du travail chez les enseignants « Freinet ».

L'importance des disciplines est visible par le nombre de leurs supports mais aussi par le fait qu'elles soient retirées ou non lors des évaluations. Leur renouvellement (ou son absence) donne également des informations sur la « vitalité » des disciplines. Ainsi, selon les enseignants les productions d'élèves sont plus souvent renouvelées.

Les outils des élèves ont des liens plus ou moins resserrés selon les pédagogies qui influencent les modes de production des affiches : dans les classes « Classiques », les leçons proposées par les enseignants sont simplifiées avant d'être affichées. Dans les classes « Freinet », les productions des élèves sont affichées sans être modifiées. Le mode de production des documents est individuel et leur mode d'utilisation est collectif.

CHAPITRE 8. LE DISCOURS DES ÉLÈVES SUR LES AFFICHES DE LEUR CLASSE : LES QUESTIONNAIRES ET LES ENTRETIENS

Ce chapitre a pour but de rendre compte des discours des élèves au sujet de leurs usages des affiches. Il s'agit ici de reconstruire les conceptions des élèves d'après leurs dires. Le premier mode de recueil des discours des élèves que j'ai mis en œuvre est le questionnaire écrit. Il a été retenu pour reconstruire les représentations, les descriptions des pratiques et les usages des affiches. Mon postulat est que le recueil des représentations et des pratiques par questionnaire permet d'accéder à la fois à ce que chaque élève aurait intériorisé de l'organisation des affiches dans sa classe, mais aussi de reconstruire des représentations collectives selon les pédagogies puisque j'interroge tous les élèves d'une même classe. Ce faisant, le questionnaire a été pensé dans cette finalité : que perçoivent les élèves de l'organisation des affiches ? Comment les utilisent-ils ? Et enfin quel est leur ressenti : Qu'apprécient-ils ? Par quoi sont-ils gênés ? Recueillir l'expression du ressenti dans ces dernières questions m'est apparu nécessaire pour approcher au mieux le vécu des élèves par rapport à celles-ci.

Considérer les classes dans leur unité incite à porter l'attention sur ce qu'il y a de commun, à homogénéiser les différences individuelles et donc à annuler les différences. Cette unification des classes « Freinet » et des classes « Classiques » peut poser problème alors qu'il existe des variations personnelles mais je cherche surtout à établir des modèles collectifs qui font émerger des fonctionnements communs.

J'ai choisi d'utiliser comme second mode³⁰² de recueil les entretiens individuels³⁰³ car les sujets ont un certain degré de liberté dans leur discours. Ils peuvent esquiver des

³⁰² Les entretiens ont été menés après la passation des questionnaires.

³⁰³ Plusieurs modalités de recueil étaient possibles pour recueillir ces discours comme l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994/2006), les entretiens collectifs ou les « focus group » (Duchesne & Haegel, 2004). Ces modes de recueil auraient permis de produire des dynamiques grâce aux groupes cependant, je ne les ai pas retenus car je n'ai pas construit de critères pour sélectionner le nombre de groupes et décider de la taille du groupe.

questions, revenir sur ce qui a été dit ou encore demander des explications. Trois élèves par classe³⁰⁴ ont été sélectionnés par les enseignants, ce qui représente vingt-quatre élèves. Afin de pouvoir comparer, chaque enseignant a proposé un élève qu'il juge « bon », un « moyen » et un « en difficulté ».

J'ai choisi de juxtaposer les résultats des deux modes de construction des données. En effet, ils ne permettent pas d'accéder aux mêmes connaissances sur les affiches. Les apports de ces discours sont différents mais ils complètent et contribuent ensemble à construire une approche des pratiques des élèves. Je traiterai d'abord les questionnaires puis les entretiens menés avec les élèves.

1 Les questionnaires destinés aux élèves

Interroger les élèves au sujet de leurs utilisations des affiches signifie qu'ils seront ici envisagés essentiellement comme des sujets didactiques³⁰⁵ situés dans les diverses disciplines. C'est cet ancrage didactique qui me permet de les considérer comme tels puisque les didactiques sont des disciplines de recherche qui construisent les sujets didactiques en lien avec l'enseignement-apprentissages (Reuter, 2007/2013).³⁰⁶

³⁰⁴ Il s'agit des classes que j'ai observées et étudiées dans le Chapitre 4.

³⁰⁵ Voir l'article « Elève-apprenant-sujet didactique » dans le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, p.91-94.

³⁰⁶ Je m'intéresse uniquement ici à la manière dont les élèves reconstruisent les disciplines à partir des affiches, en ayant pour cela recours au concept de *conscience disciplinaire* et à la notion en construction de *vécu disciplinaire*. Ces deux concepts sont issus des travaux du laboratoire Théodile-CIREL sur la question des disciplines (Cohen-Azria, Lahanier-Reuter & Reuter, 2013). Le concept de conscience disciplinaire peut être défini comme : « la manière dont les sujets didactiques (et plus largement les divers acteurs scolaires et sociaux) reconstruisent les disciplines avec l'idée – confortée par les recherches menées – que les formes de ces reconstructions, leur plus ou moins grande clarté ainsi que leur plus ou moins grande pertinence peuvent contribuer à expliquer, au moins en partie, des malentendus et/ou des différences de performances » (Fluckiger et Reuter, 2014 : 66).

Les pratiques d'enseignement à travers les affiches, telles qu'elles ont été retraduites par les élèves influencent la construction de leur conscience disciplinaire en tant que *modes de repérages des disciplines*. Elles participent de leur *vécu disciplinaire*. Yves Reuter (2013 : 3) propose de définir le vécu disciplinaire comme « *mode(s) d'être* dans la discipline (c'est-à-dire au moment de son effectuation), tributaire(s) des contenus et des pratiques disciplinaires et comme *effet(s) produit(s)*, perdurant donc à son effectuation, engendré(s) par les contenus et les pratiques disciplinaires. Ou, pour le reformuler encore, les disciplines sont considérées tout à la fois comme des *espaces* de vie et d'émotions et comme des *sources* de vécu et d'émotions accompagnant l'effectuation disciplinaire et lui survivant ».

1.1 Présentation du corpus de réponses

Une première modalité de recueil de discours des élèves a été mise en place par l'entremise de questionnaires écrits. J'ai choisi ce mode de recueil afin d'accroître le nombre d'élèves interrogés et de questionner tous les élèves d'une même classe pour identifier l'éventuelle influence des pédagogies mises en place par les enseignants. Le questionnaire que j'ai proposé aux élèves vise donc à confronter les discours concernant les pédagogies et les disciplines étudiées. L'enquête a été réalisée auprès d'élèves de CM1 et CM2³⁰⁷ entre 2008 et 2012. Cette enquête a été proposée à cent-trente-et-un élèves répartis de la façon suivante : soixante-sept élèves de trois classes « Classiques », quarante élèves de deux classes « Freinet » et vingt-quatre élèves d'une classe « Montessori ». Comme il s'agit d'élèves de classes que je suis allée observer, j'ai fait passer le questionnaire³⁰⁸ lors de ces temps d'observation dans les classes. Le questionnaire proposé aux élèves a été construit en parallèle avec celui proposé aux enseignants.

Le questionnaire est constitué de quatre pages et regroupe 28 questions conçues autour de quatre thèmes : la présence des affiches, l'utilisation que les élèves en ont, la représentation qu'ils ont des utilisations des affiches par leur enseignant et leurs propres ressentis. Dans le but d'obtenir des réponses comparables le questionnaire est organisé de façon à ce qu'il soit utilisable dans les différentes pédagogies étudiées (« Freinet », « Classique » et « Montessori »). Avant de faire passer les questionnaires définitifs, d'autres ont été créés et testés au préalable sur quelques élèves de cycle 3 afin de remédier aux éventuels problèmes de formulation posés.

En effet, la formulation des questions joue un rôle méthodologique majeur à deux niveaux : la perception du sens global du questionnaire et la compréhension de chaque question. Quel est le sens attribué par les élèves au questionnaire ? Comment interprètent-

³⁰⁷ Ces élèves sont issus de classes de CM2 et de CM1-CM2. J'ai choisi de ne pas les différencier car je considère qu'ils sont exposés aux mêmes enseignements.

³⁰⁸ Ce qui induit que j'ai moi-même procédé à la présentation du questionnaire et que j'étais présente lorsque les élèves l'ont complété.

ils les termes utilisés ? J'ai pris des précautions pour éviter les erreurs de compréhension en posant plusieurs questions sur une même dimension comme par exemple la question 7 (*Pourquoi te sers-tu des affiches ?*) reprise en question 28 (*À quoi servent-elles ?*). Ceci, afin de reconstruire les différentes facettes de l'utilité des affiches selon les élèves. En plus de la reprise de certaines questions, quelques autres principes ont guidé la rédaction des questions. J'ai veillé à leur clarté avec des formulations courtes et simples, j'ai employé le style direct, je cherchais aussi l'implication des élèves en m'adressant à eux par le pronom « tu » et en associant à mes questions des expressions comme « selon toi ». Ceci, afin de les engager personnellement.

Plus précisément, le questionnaire est constitué de onze questions à choix multiples et de 17 questions ouvertes. Le recueil de questions à choix multiples induit des risques quant aux informations recueillies car c'est le chercheur qui suggère certaines réponses. Cependant, ces questions ont été rédigées dans un but de gain de temps et de facilitation de réponses pour les élèves. Le choix de poser des questions ouvertes leur permet également de répondre de manière plus libre et spontanée. Cependant, il faut aussi tenir compte du fait que les discours obtenus sont liés aux différents niveaux de maîtrise de l'écriture des élèves. Il ne m'est pas possible de les prendre en compte dans l'analyse.

En outre, je me suis trouvée face à un autre questionnement méthodologique quand j'ai rédigé les questions : quelles dénominations des disciplines utiliser ? J'ai choisi d'utiliser les dénominations traditionnelles pour certaines disciplines (Français, Mathématiques, Sciences...) et celles des instructions officielles pour d'autres (Arts visuels, Education musicale...) afin de m'assurer qu'elles soient partagées par le plus grand nombre et également compréhensibles dans les différentes pédagogies. Mais ce choix pourrait également conduire à des malentendus avec les élèves car les enseignants n'utilisent pas forcément ces dénominations. Par exemple, dans le système pédagogique particulier des classes travaillant en pédagogie « Freinet », les disciplines Histoire, Géographie et Sciences sont reconfigurées en Etude du milieu. Finalement, il se trouve que cela n'a pas perturbé les élèves et qu'ils utilisent d'ailleurs aussi ces dénominations plus traditionnelles. Enfin, je demande aux élèves de citer des « matières » et, bien que j'utilise dans la thèse le terme de « disciplines scolaires », j'emploie le mot « matière » dans

les questionnaires car il me paraît plus compréhensible pour les élèves. Cependant, un élève d'une des classes « Classiques » ne l'a pas compris en ce sens et a répondu que les affiches sont souvent « en papier » à la question « En quelles matières y a-t-il plus d'affiches ? ». Les précautions prises ne peuvent donc pas garantir une totale transparence pour tous les élèves.

J'analyserai dans cette étude les questions qui concernent les repères, les contenus importants des affiches à travers les huit interrogations suivantes :

1. Quelles affiches sont présentes dans ta classe ? (question 2 du questionnaire)
2. Combien y-a-t'il d'affiches dans ta classe ? (question 1)
3. Quelles matières sont les plus présentes dans ta classe ? (question 3)
4. A quoi servent les affiches dans ta classe ? (questions 4, 7, 22, 27 et 28)
5. Qui fait des affiches ? (questions 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19)
6. Comment utilises-tu les affiches ? (questions 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 20, 21 et 23)
7. Qu'est ce qui te gêne ? (question 26)
8. Qu'est ce qui te plaît dans les affiches de ta classe ? (question 25)

Pour chacune des réponses au questionnaire, j'ai pris en compte la façon dont les élèves s'approprient l'organisation des affiches, selon les pédagogies et comment cette organisation contribue à structurer leur vision des disciplines.

1.2 Traitement des réponses du questionnaire

J'ai analysé les réponses des élèves après avoir pris plusieurs décisions (issues de mon cadre didactique). J'ai d'abord constitué un document en découpant mon corpus de questionnaires selon les thèmes qui apparaissent en isolant dans chacun des questionnaires des réponses. Je les ai ensuite confrontées entre réponses pour voir ce qui est commun, partagé ou ce qui est spécifique pour chaque thème. J'envisage les

différentes réponses aux questions comme des discours par lesquels je reconstruis quelques éléments de la conscience qu'ont les élèves des systèmes des affiches.

Sur le terrain méthodologique, le mode de traitement des données a soulevé un problème lié à la rédaction du questionnaire : Comment traiter les réponses similaires et redondantes à des questions différentes ? Je me suis posée la question de la cohérence entre les différentes réponses aux questions proches car, comme je l'ai mentionné plus haut, j'ai choisi d'aborder plusieurs fois le même sujet sous des formes différentes. Cela a pu poser des problèmes aux élèves interrogés qui ont remarqué cette redondance. D'ailleurs un élève a renvoyé à une réponse précédente avec l'expression « voir question 1³⁰⁹ » et certains ont produit des réponses plus courtes à la seconde question sur le même thème, ce qui peut dénoter une certaine lassitude chez eux. En outre, les élèves produisent leurs réponses dans un temps imparti, sous les yeux du chercheur, ce qui est bien évidemment un travail inhabituel pour eux. De plus, la longueur des questionnaires (28 questions) demande un temps d'attention et de concentration important. Pour éviter une certaine lassitude, j'aurais pu proposer différents temps de passation par exemple. Malgré ces difficultés posées par le passage à l'écrit, le questionnaire a été bien rempli.

2 Des identifications disciplinaires contrastées selon les pédagogies

En réponse à la première question traitée ici (« Quelles sont les affiches présentes dans ta classe ? »), les cent-trente-et-un élèves ont répondu de façon très différente. Ils ont cité un nombre de supports différent, des supports variés, ils ont utilisé des désignations contrastées (entre six et vingt-sept).

Certaines affiches sont citées par tous les élèves d'une classe et d'autres seulement par un ou deux. Quelques supports ont des désignations différentes qui peuvent appartenir à une même catégorie car très proches (« des verbes », « conjugaison », « les

³⁰⁹ Questionnaire de Valentine dans la classe « Classique » 7.

règles de conjugaison », « les verbes », « le passé, le présent, le futur », « les tableaux de terminaisons », « les aides de conjugaison », « le présent »). L'écriture des réponses ne varie pas beaucoup puisque les élèves font tous des listes horizontales. Cependant, l'organisation interne des listes varie, les affiches ne sont pas hiérarchisées de la même manière.

Figure 61. Liste horizontale de désignations différentes

Cependant, pour dénombrer les réponses des élèves, il m'a fallu prendre des décisions afin de repérer des unités. J'ai choisi de regrouper leurs réponses en disciplines et sous-disciplines « traditionnelles » issues des instructions officielles, ainsi les désignations signalées plus haut (« des verbes », « conjugaison », « les règles de conjugaison », « les verbes », « le passé, le présent, le futur », « les tableaux de terminaisons », « les aides de conjugaison », « le présent ») ont été regroupées dans la sous-discipline Conjugaison. Je n'ai pas tenu compte des abréviations pour distinguer une nouvelle discipline. Ainsi, « la géo » est une appellation classée dans la Géographie ou « maths » dans les Mathématiques par exemple.

En moyenne, les élèves citent cinq affiches différentes. Ils en citent entre deux et vingt-sept. Le nombre de supports cités dépend de la classe (pas forcément de la pédagogie). Ainsi, les trois classes dans lesquelles les élèves citent le plus de supports (Classe « Classique » 8, Classe « Freinet » 10 et « Freinet » 11) sont deux classes « Freinet » et une classe « Classique ». Les élèves utilisent de très nombreuses désignations différentes. J'en ai dénombré cinq formes différentes : des thèmes d'étude (« celle d'électricité »), des sous-disciplines (« la géométrie »), des disciplines (« anglais » ou

« maths »), des genres³¹⁰ d'affiches (« les exposés de géo », « les exposés »), des activités (« la correspondance »). La liste de ces différentes désignations pose la question de leurs sources. Elles sont souvent liées à la pédagogie dans laquelle la classe fonctionne. Ainsi, « la correspondance » ou « les exposés » cités par des élèves de classes « Freinet » sont des désignations utilisées par les enseignants. Elles figurent par exemple dans l'emploi du temps des classes écrits sur les tableaux noirs chaque matin. Il y a donc un lien entre la répartition temporelle des contenus d'enseignement-apprentissages (surtout sa trace écrite) et la répartition spatiale de ceux-ci sur les murs des classes.

2.1 Les disciplines identifiées à partir des affiches

Les élèves ont donc produit de nombreuses réponses que j'ai regroupées en disciplines et sous-disciplines. Par exemple, la discipline scolaire que je nomme « Education civique » regroupe sept dénominations différentes (les « règles de la classe », « le règlement », « les règles de l'école », « les feuilles de comportement », « la fiche pour les bâtons rouges », « l'affiche du conseil », celle des « lois de la classe »). J'ai parfois eu des difficultés à indexer disciplinairement certains supports cités. Par exemple, je n'ai pas compté « les conférences » ou « les ateliers » (quand ces expressions n'étaient pas suivies de précision comme « les conférences de géographie »). Ces désignations viennent des classes « Freinet » et sont à mettre en lien avec l'organisation du temps et de l'espace particulière à cette pédagogie.

Les désignations connaissent de grandes variations selon les élèves tout comme le nombre d'affiches perçues et les affiches des disciplines les plus utilisées. Les élèves des trois classes « Classiques » affirment avoir *beaucoup* (48%) et *énormément* (37%) d'affiches dans leur classe. En majorité, ils disent s'en servir *parfois* (75%). Ils citent d'abord le Français (79%) et les Mathématiques (76%) (disciplines peu présentes dans les autres

³¹⁰ Je recours ici à la notion de genre car je considère que certaines affiches comme les « exposés » ou encore les « recherches maths » dans les classes « Freinet » par exemple sont spécifiées par les contenus qu'elles mettent en scène et par leur organisation.

pédagogies) puis la Géographie (61%), les Arts visuels (58%), l'Histoire (42%) et les Sciences (22%).

Les élèves des deux classes « Freinet » affirment avoir *beaucoup* d'affiches dans leur classe et ne s'en servir que *parfois*. Ils citent d'abord l'Éducation civique (67%), la Géographie (47%), puis l'Histoire (30%).

Les élèves de la classe « Montessori » affirment avoir *beaucoup* d'affiches dans leur classe. Majoritairement, ils disent également s'en servir *parfois*. Ils citent d'abord les affiches de Géographie (62%), puis celles d'Histoire (46%). Ces élèves identifient donc facilement ces disciplines tout comme les élèves « Freinet ». Cette identification est donc commune aux élèves des classes à pédagogies alternatives qui revêtent une certaine proximité.

Je remarque que les disciplines évoquées sont plus nombreuses dans les classes « Classiques » que dans les classes « Freinet » et « Montessori ». Mais dans ces trois pédagogies, on voit donc apparaître le même paradoxe. Ce n'est pas le grand nombre d'affiches perçu par les élèves (*beaucoup* ou *énormément*) qui engendre, selon eux, une forte utilisation. Ils disent majoritairement ne s'en servir que *parfois*. L'affiche fait donc figure d'outil pour les élèves, mais pas d'outil essentiel à leurs activités dans la classe.

2.2 Les fonctions et les modalités d'usage des affiches selon les élèves

L'analyse des réponses aux deux questions sur l'utilité des affiches et leurs usages (« Pourquoi te sers-tu des affiches ? » et « Comment te sers-tu des affiches ? ») fournit des informations sur les différentes fonctions de celles-ci et sur les actions décrites par les élèves.

Les élèves des classes « Classiques » expliquent que les affiches sont des *aides* pour *apprendre*. Ils décrivent surtout les positions qu'ils doivent prendre pour pouvoir les voir : « je me retourne pour voir, quand le travail est dur » ou « je me tourne vers la droite ou vers la gauche ». Ces élèves cherchent à accéder aux affiches sans se lever de leur place.

Quand on leur demande à quoi servent les affiches dans leurs classes, les élèves des classes « Freinet » affirment qu’elles ont pour but de les *aider* et servent à leur *apprendre* des choses mais aussi à leur *montrer* des lieux (avec les cartes de Géographie). Ils citent encore des fonctions pour lesquelles ils agissent eux-mêmes sur les affiches : *colorier* le nombre de textes produits³¹¹, *montrer* des lieux³¹², *écrire* des propositions³¹³, *voir* s’il reste des places³¹⁴, *retrouver* des dates (sur la frise historique).

Cela correspond à leur description des manières dont ils se servent des affiches : lire, écrire, montrer, regarder, se déplacer, écouter³¹⁵. Ils se disent donc actifs sur les affiches et donc acteurs du système d’affichage de leurs classes.

Actions	% des citations
Lire	45%
Ecrire	22,5%
Montrer	17,5%
Regarder	10%
Se déplacer	5%
Ecouter	2,5%
Imaginer	0%

Tableau 43. Actions citées par les élèves des classes « Freinet »

A la question « Est-ce qu’il y a des affiches dont tu ne te sers jamais ? », 70% des élèves « Freinet » disent qu’il y en a dont ils ne se servent pas. Cependant, à la question « Selon toi, est-ce que les affiches sont utiles ? », tous répondent par l’affirmative. Il existe une certaine contradiction sur la question de l’utilité des affiches. Les élèves affirment majoritairement que les autres élèves de la classe tout comme leurs enseignants se servent aussi des affiches. Il semble donc que les élèves des classes « Freinet » se sentent acteurs et également utilisateurs du système d’affichage de leur classe.

³¹¹ Dans la classe « Freinet » 11, les élèves colorient une case par texte écrit dans un grand tableau affiché derrière le bureau de l’enseignant.

³¹² Dans ce cas, ce sont les élèves qui montrent les lieux et non l’affiche qui « montre ».

³¹³ Sur le tableau du conseil par exemple.

³¹⁴ Sur le tableau d’inscription aux ateliers de théâtre, danse ou musique par exemple.

³¹⁵ Les élèves disent « écouter » des présentations d’affiches lors des conférences ou présentations d’exposés (dont les supports sont des affiches en format A3, présentées au tableau).

Actions	% des citations
Regarder	66%
Se déplacer	24%
Lire	10%
Imaginer	0%
Ecrire	0%
Montrer	0%
Ecouter	0%

Tableau 44. Actions citées par les élèves des classes « Montessori »

Les élèves de la classe « Montessori » affirment que les affiches servent à leur *faire comprendre le travail* et à *apprendre ce que ne dit pas le matériel*. Elles ont donc, selon les élèves, un rôle complémentaire aux autres supports de la classe, essentiellement du matériel Montessori³¹⁶. Une autre dimension apparaît dans cette classe, celle de la décoration de la salle. D'autre part, 46% des élèves de la classe « Montessori » disent ne pas se servir des affiches d'arts visuels (les portraits, les posters, les reproductions de tableaux) ; 37,5% ajoutent ne pas se servir des affiches de Français (celles de Littérature) et de Sciences. Certains précisent que bien qu'ils ne s'en servent pas, certaines d'entre elles sont très belles et décorent la classe.

Contrairement aux élèves des classes « Classiques » et des classes « Freinet » qui se disent les principaux utilisateurs des affiches, les élèves de la classe « Montessori » affirment majoritairement qu'ils utilisent les affiches ainsi que leur enseignant.

Selon les élèves des classes « Classiques », les affiches ont pour but de les *aider à apprendre* (49%) et à *retenir* (27%) mais elles servent aussi à leur *faire plaisir* en décorant leur classe (13%). Il est à noter que quelques-uns d'entre eux (5%) disent *ne pas savoir* à quoi servent celles de leur classe. En général, il les utilisent *en les regardant*, *en bougeant*³¹⁷, *en lisant* ou encore *en imaginant* « je fais semblant que mes chiffres sont dedans » pour le tableau de numération, *en la montrant* ou encore *en écrivant* « on se met une croix » pour l'affiche de

³¹⁶ La pédagogie Montessori, telle qu'elle est pratiquée dans cette classe, est basée sur l'utilisation de matériel constitué par exemple d'étiquettes en Français ou de solides en Mathématiques. Ce matériel est rangé dans de nombreuses boîtes et tiroirs exposés au fond de la classe sur des étagères (cf. Photographie d'un mur de la classe Montessori).

³¹⁷ Les élèves se déplacent pour aller consulter certaines affiches.

CHAPITRE 8. LE DISCOURS DES ÉLÈVES SUR LES AFFICHES DE LEUR CLASSE : LES QUESTIONNAIRES

suivi du comportement. Un seul élève « Classique » différencie l'usage qu'il a des affiches selon les disciplines « en maths je la lis et en géographie je regarde ».

Actions	% des citations
Regarder	43%
Lire	22%
Se déplacer	19%
Imaginer	3%
Montrer	3%
Ecrire	1,5%
Ecouter	0

Tableau 45. Actions citées par les élèves des classes « Classiques »

Il semble donc que pour la majorité des élèves « Classiques » (hormis la réponse atypique de cet élève), les usages des affiches ne sont pas liés aux disciplines auxquelles elles se rattachent, ils ne sont pas différenciés par celles-ci. Ils disent ne pas se servir des affiches de Mathématiques (48%), d'Arts visuels (42%), de Français (34%), de Géographie (12%), d'Histoire (15%), de Sciences (7%) et enfin d'Éducation civique (1,5%). 6% citent comme affiches inutilisées des affiches administratives avec les consignes de sécurité en cas d'incendie ou les plans d'évacuation de l'école. Cependant presque tous (à l'exception de deux) répondent qu'elles sont utiles. Il existe donc une contradiction entre les usages déclarés des affiches et l'impression d'utilité qu'en ont les élèves. Est-ce lié au poids des traditions qui fait qu'une affiche de la classe se doit d'être utile selon les élèves ? Est-ce qu'ils n'utilisent que certaines d'entre elles et les trouvent cependant indispensables ?

A la question « Est-ce que tous les élèves se servent des affiches ? », certains « Classiques » affirment que non : 10% disent qu'il y a d'autres élèves qui ne se servent pas des affiches et 46% que leur enseignant ne les utilise jamais. Cela peut être lié à la position de l'enseignant qui, détenteur des savoirs, n'aurait pas besoin d'utiliser les affiches. D'après cette analyse, les variations entre les réponses des élèves s'avèrent référables aux pédagogies.

2.3 *Les auteurs des affiches*

Quand on leur demande qui est à l'initiative de l'apposition d'une nouvelle affiche 90% des élèves des classes à pédagogie « Classique » affirment que c'est l'enseignant, 7,5% que ce sont les élèves avec leur enseignant c'est-à-dire « tout le monde, ensemble » et seulement 3% les élèves. 9% affirment également que leurs enseignants produisent des affiches (notamment en Français, Mathématiques, Histoire, Éducation civique, Géographie et Arts visuels) et 9% disent qu'ils n'en produisent pas notamment car leur enseignant « les fait à l'ordinateur puis les imprime ».

Disciplines	% des citations
Français	61%
Mathématiques	25%
Histoire	18%

Tableau 46. Disciplines les plus affichées par l'enseignant selon les élèves des classes à pédagogie « Classique »

On peut noter ici que la notion d'auteur d'affiches est assez floue pour les élèves « Classiques » car il semble qu'ils associent uniquement les écrits de leurs enseignants à la position d'auteur, quand l'écriture y est manuscrite. En effet, quand les affiches sont tapuscrites, les élèves ne les pensent pas écrites par les enseignants. Pour eux, il s'agit de deux catégories d'affiches distinctes (manuscrites et tapuscrites). Les élèves des trois classes à pédagogie « Classique » affirment être les auteurs de nombreuses affiches. Ils citent essentiellement, comme les élèves des classes à pédagogie alternative, celles de la discipline Arts visuels (61%) et la pratique des exposés (54%). Ces exposés peuvent être tapuscrits ou manuscrits. Ils n'établissent donc pas la même distinction que pour les affiches de leurs enseignants.

Quand on leur demande qui est à l'initiative de l'apposition d'une nouvelle affiche (« Qui décide de mettre une nouvelle affiche ? ») 55% des élèves des classes « Freinet » affirment que ce sont « les deux ensemble » (enseignant et élèves) puis 42,5% que c'est l'enseignant seul et seulement 2,5% que ce sont les élèves. De plus, ces élèves « Freinet » décrivent le processus de choix des affiches : « On décide au conseil en votant ».

CHAPITRE 8. LE DISCOURS DES ÉLÈVES SUR LES AFFICHES DE LEUR CLASSE : LES QUESTIONNAIRES

Disciplines	% des citations
Français	40%
Histoire	35%
Education civique	25%

Tableau 47. Disciplines les plus affichées par l'enseignant selon les élèves des classes « Freinet »

Ils affirment également que leurs enseignants produisent des affiches, notamment celles qui organisent le travail de la classe (les lois de la classe, les couleurs de contrôle, les tableaux d'inscription etc.) et celles de Français. Il est important de noter ici que pour les élèves, les tableaux d'inscription au Quoi de neuf ou aux temps de présentations de travail font partie intégrante des affiches alors qu'ils sont tracés à la craie ou au feutre effaçable sur des tableaux noirs ou blancs. Pour eux, ce n'est pas le support qui définit l'affiche mais bien l'usage qu'ils en font. Les élèves des deux classes « Freinet » affirment également être les auteurs de nombreuses affiches comme les conférences ou exposés en Géographie, Histoire et Sciences mais aussi comme les peintures et les recherches mathématiques.

Selon les dires des élèves de la classe « Montessori », c'est l'enseignante qui décide de mettre une nouvelle affiche (71%) même si certains affirment qu'elle le fait avec l'accord des élèves (33%). Ils affirment majoritairement que leur enseignante est l'auteur d'affiches, plus précisément en Arts visuels. En effet, dans cette classe les affiches d'Arts visuels ne sont pas des productions d'élèves mais des reproductions d'œuvres, parfois plastifiées. Ils ajoutent également l'Histoire et les Sciences comme disciplines faisant apparaître des affiches produites par leur enseignante.

Disciplines	% des citations
Arts Visuels	58%
Histoire	29%
Sciences	22%

Tableau 48. Disciplines les plus affichées par l'enseignant selon les élèves de la classe « Montessori »

Les élèves de la classe « Montessori » affirment également être les auteurs de nombreuses affiches comme les exposés (87,5%). Les élèves de ces deux pédagogies alternatives se disent donc auteurs d'exposés ou de conférences. Ils participent activement

à l'enseignement dans leur classe puisque des apprentissages sont proposés aux autres élèves à partir de leurs productions. Cependant, les élèves des classes « Freinet » sont à l'origine du processus de choix des affiches avec leur enseignant tandis que les élèves de la classe « Montessori » disent que c'est leur enseignant qui choisit. En outre, les élèves des classes « Freinet » signent leurs affiches. Ce geste leur permettrait de revendiquer leur singularité, leur individualité, leur investissement personnel dans l'écriture. Ce sont des écrits dont ils sont auteurs et non exécutants (Goody, 19799). Je reprends cette distinction à la suite de Lahanier-Reuter (2006).

2.4 Les usages des affiches selon les élèves

A la question à choix multiple « Est-ce que ton enseignant te demande de regarder des affiches ? », 22% des élèves des classes à pédagogie « Classique » expliquent qu'il leur demande *parfois* de regarder les affiches : plutôt celles de Français (3%), de Géographie (27%), d'Histoire (13%) et de Mathématiques (6%). Les élèves disent s'en servir quand ils *n'y arrivent pas*, *bloquent* pendant les exercices ou quand l'enseignant *présente* une leçon. 30% des élèves « Classiques » disent se servir des affiches pendant les évaluations. C'est une spécificité des élèves « Classiques », dans les autres pédagogies les élèves disent majoritairement ne pas s'en servir à ces moments là.

75% des élèves des classes à pédagogie « Freinet » expliquent que leurs enseignants leur demandent *parfois* de regarder les affiches, plus loin, ils précisent que leur enseignant leur demande d'utiliser plutôt les cartes de Géographie lors des présentations d'exposés ou les « Quoi de neuf ? » et les peintures pour trouver des idées de textes. Seulement 8 élèves disent se servir des affiches pendant les évaluations.

Dans la classe « Montessori », seulement 25% des élèves disent se servir parfois des affiches pendant les évaluations contre 75% qui affirment ne jamais s'en servir. Selon les élèves, les enseignants les incitent à utiliser les affiches de Géographie et d'Histoire. Ces résultats corroborent ceux sur les disciplines emblématiques affichées dans ces classes : les disciplines les plus affichées seraient celles pour lesquelles les enseignants incitent le plus les élèves à utiliser les affiches

2.5 Les ressentis des élèves face aux affiches

Aux questions sur leur ressenti, (« Qu'est-ce qui te plaît dans les affiches ? Qu'est-ce qui te gêne ? ») les élèves des deux classes « Freinet » (55%) disent que rien ne les embarrasse dans les affiches de leur classe. Cependant, certains expliquent qu'ils ne voient pas toutes les affiches, que les écritures sont trop petites ou encore qu'il y en a trop dans la classe. Ce qui leur plaît est leur utilité (« j'aime bien parce qu'elles sont utiles » ou « ce qui me plaît c'est de les utiliser ») et le fait que certaines portent des photos et des images. Dans la classe « Montessori » 80% des élèves expliquent que rien ne les gêne. Certains écrivent toutefois que quelques affiches sont trop grandes et prennent trop de place. D'autres ajoutent qu'elles sont souvent compliquées ou qu'elles parlent de choses qu'ils n'ont pas encore apprises³¹⁸. Ce qui leur plaît est d'abord leur utilité puis le fait qu'elles décorent la classe et qu'elles mettent de l'ambiance. Il y a ici une tension entre l'utilité déclarée des affiches, le fait que les élèves « Montessori » disent apprécier cette utilité et le fait que les élèves affirment par ailleurs ne pas énormément s'en servir malgré le caractère esthétique de celles-ci.

Quand on leur demande leur ressenti, 31% des élèves des classes à pédagogie « Classique » disent que rien ne les gêne. Cependant, certains expliquent qu'elles sont trop en hauteur, qu'elles prennent trop de place ou encore qu'ils doivent se retourner parce qu'ils ne les voient pas. Cela correspond à des difficultés de visibilité. D'autres élèves « Classiques » disent qu'elles ne sont pas utiles. Je relève à nouveau l'importance de l'utilité des affiches : c'est un critère qui distingue les affiches qui plaisent et celles qui ne plaisent pas. En ce qui concerne les affiches qui gênent les élèves, il est à noter que dans une classe « Classique », une affiche embarrasse 20% des élèves, celle d'une reproduction d'une œuvre de Matisse « Danse » sur laquelle est représenté un sexe masculin. Ce qui plaît aux élèves « Classiques » est l'utilité des affiches et le fait que certaines portent des photos et des images. Quand je leur demande de préciser ce qui leur plaît dans les affiches, tous les élèves des classes à pédagogie « Classique » ne citent pas de caractéristiques comme les

³¹⁸ Cela peut être expliqué par le pédagogie particulière de cette classe Montessori : les élèves travaillent les notions individuellement, à des rythmes différents et les affiches ne s'adressent donc pas à tous en même temps.

couleurs ou les formes, des éléments particuliers ou le fait qu'elles peuvent aider mais ils répondent plutôt par le nom de certaines disciplines : les affiches d'Arts visuels, de Géographie (en précisant quand même « les pays », « les régions »), de Français ou encore celles de Mathématiques pour les fractions. Ils relient donc correctement les affiches aux disciplines et ce sont par celles-ci qu'ils identifient les affiches (et non par les activités comme les élèves « Freinet »).

2.6 L'appropriation des systèmes d'affiches par les élèves

Selon l'analyse des questionnaires, les élèves « Classiques » éprouvent des difficultés à reconstruire les logiques d'organisation des systèmes des affiches telles qu'elles sont conçues par leurs enseignants. Quand je leur demande quelles affiches sont présentes dans leur classe, ils ne citent pas toutes les affiches et ne commencent pas forcément par les plus importantes aux yeux de leur enseignant. En outre, certains ne savent pas pourquoi certaines affiches sont regroupées, et ne font pas forcément de liens entre elles et les sous-domaines. De plus, ils n'expliquent pas pourquoi il n'y a pas d'affiches en EPS ou Musique³¹⁹ ce qui résulte d'une forme de hiérarchie des disciplines induite, au moins en partie, par l'absence d'affiches.

Une appropriation singulière du système des affiches est perçue chez les élèves des classes « Freinet ». Dans leurs questionnaires, les affiches ne sont pas forcément ordonnées par disciplines mais aussi par visées (« affiches pour le plan de travail, affiches pour savoir comment faire un exposé, affiche pour l'emploi du temps »³²⁰) ou activités (affiches pour le Quoi de neuf?). Leur mode d'appropriation n'est pas basée sur les disciplines mais sur les activités.

³¹⁹ Même si certains signalent leur absence.

³²⁰ Questionnaire de Pauline – classe « Freinet » 12.

Eléments de synthèse

L'étude des questionnaires proposés aux élèves révèle qu'ils identifient de manière contrastée les affiches de leur classe. Les désignations utilisées par les élèves sont variées. Celles proposées par les élèves « Freinet » sont particulières et liées aux pédagogies. Dans toutes les classes, les élèves disent se servir *parfois* des affiches. Ils ajoutent qu'il y en a *beaucoup* (voire *énormément* pour les classes « Classiques »). Les disciplines dont ils disent se servir sont également variées : Français, Mathématiques, Géographie pour les élèves « Classiques » ; Education civique, Géographie et Histoire pour les élèves « Freinet » ; Géographie et Histoire pour les élèves « Montessori ». Il existe cependant une stabilité pour la discipline Géographie présente dans tous les systèmes pédagogiques.

Les élèves des classes « Classiques » et « Freinet » considèrent que les affiches les aident à apprendre tandis que ceux de la classe « Montessori » qu'elles permettent de compléter le matériel. Des différences se dessinent dans les actions qu'ils disent mettre en œuvre (elles sont plus variées chez les élèves « Freinet »).

Les élèves « Classiques » et « Montessori » n'ont pas l'impression de participer au choix des affiches tandis que les élèves « Freinet » y prennent part avec leurs enseignants. L'Histoire est citée par des élèves des trois pédagogies comme discipline produite par les enseignants. Ces derniers inciteraient leurs élèves à utiliser les affiches de Géographie dans les trois pédagogies. Tous les élèves, quelle que soit leur classe, évoque des difficultés de lisibilité. Les élèves des classes « Freinet » et « Montessori » semblent s'approprier différemment l'organisation des affiches de leur classe par rapport aux élèves des classes « Classiques ». L'appropriation des premiers est basée sur les activités tandis que celle des seconds est basée sur les disciplines.

3 Modalités des entretiens menés avec les élèves

Ces entretiens ont pour but de me permettre de mieux comprendre comment les élèves désignent les affiches, comment ils les utilisent et comment ils identifient les

disciplines³²¹. J'investigue dans l'espace des représentations (Reuter, 2007a : 59) à travers les déclarations sollicitées des élèves³²². Les entretiens ont d'abord pour objectif de les amener à nommer et à décrire les affiches qu'ils utilisent et produisent en classe. De plus, ils sont également des informateurs quant à la lisibilité de celles-ci. Pour cela, il m'a semblé intéressant de construire le canevas d'entretien que je mène avec eux en symétrie avec celui des enseignants. Ces discours sollicités constituent un matériau adapté pour reconstruire les systèmes des affiches car je postule que ces reconstructions sont différentes selon les pédagogies.

3.1 Structure et modalités de passation des entretiens

J'ai mené des entretiens avec vingt-quatre élèves de huit classes travaillant en pédagogie « Classique » et en pédagogie « Freinet »³²³. Il s'agit de classes dont j'ai interrogé les enseignants et pour lesquelles j'ai diffusé les questionnaires aux élèves.

Ce sont les enseignants qui choisissent les élèves que j'interroge. Afin de pouvoir comparer les discours, j'ai demandé à chaque enseignant de choisir trois élèves selon leur niveau scolaire. Les « bons élèves » sont les élèves dits en réussite scolaire selon leurs enseignants, ceux qui développent une attitude positive face à l'école. Les « élèves moyens » sont des élèves pour lesquels les enseignants ne se posent pas de questions spécifiques. Les « élèves en difficulté » ont, selon les enseignants, des lacunes, des difficultés d'apprentissage, une mauvaise « mobilisation scolaire ».

³²¹ Cela me permet également de comprendre comment les élèves s'approprient l'organisation des affiches et comment cette organisation contribue à structurer leur vision des disciplines. Je suppose que les affiches sont un mode de repérage matériel des disciplines. Cette hypothèse est corroborée par les résultats d'une recherche sur la conscience disciplinaire basée sur un grand nombre de questionnaires soumis à des élèves de CM1 et CM2 (près de 300) qui montre notamment que certains élèves disent reconnaître les différents espaces disciplinaires par les affiches ou les actions des enseignants sur les affiches comme parler de la carte du Monde en Géographie par exemple (Hassan & Lahanier-Reuter, 2013 : 30). Il s'agit donc d'interroger les rapports existant entre l'organisation des affiches et l'élaboration de l'image disciplinaire chez les élèves. Je précise encore que je les considère comme des sujets didactiques d'une pédagogie particulière. J'interprète donc leurs réponses comme des réponses influencées par la pédagogie dans laquelle ils évoluent.

³²² Certains résultats de l'analyse de ces entretiens ont déjà fait l'objet d'une communication dans la revue *Recherches* (Dufour, 2014).

³²³ Neuf élèves de trois classes « Freinet » et quinze élèves de cinq classes « Classiques ».

J'ai procédé à des entretiens que j'appelle « entretiens-balayage ». La méthode consiste à mettre un élève en situation de *balayer du regard* les murs de sa classe, de regarder les affiches en présence du chercheur qui l'écoute, l'enregistre et prend des notes. Je dispose de la liste des élèves avec lesquels je m'entretiens. Les horaires sont fixés en accord avec l'enseignant de la classe. Je m'installe avec l'élève à sa table et je l'informe de ce qui va se passer. Je prête aussi attention aux affiches sur lesquelles l'élève s'attarde, celles qui le mettent en difficulté et celles qu'il « oublie ».

3.2 Précautions d'interprétation

Dans cette sous-partie, je cherche à identifier les particularités de ces entretiens et les biais possibles qu'ils entraînent. Les limites et difficultés de ce type d'approche tiennent à mon implication en tant que chercheur et à la parole de l'enfant, difficile à recueillir et fragile. Je suis donc prudente dans les conclusions que je tire des discours des élèves.

Il me semble que les élèves apprécient de se trouver en position d'expliquer les affiches de leur classe. Cette situation est pour eux une véritable situation de communication puisque les élèves s'adressent à un adulte qu'ils ne connaissent pas et parlent de quelque chose que cet adulte ne connaît pas.

La durée peut être une limite de l'entretien-balayage. Ils sont de longueurs très variables d'un élève à un autre. Pour des élèves d'une même classe, l'entretien peut varier d'une dizaine à trente minutes. Quelques-uns particulièrement longs deviennent fastidieux pour l'enfant comme pour le chercheur. C'est en particulier le cas lorsqu'un enfant passe en détail toutes les affiches de la classe. Au bout d'un moment, il se décourage et risque alors de passer très vite sur certaines. Je me demande s'il ne vaudrait pas mieux faire des entretiens plus courts, répartis dans l'année scolaire par exemple.

D'autres facteurs humains ou matériels peuvent être des obstacles comme le temps que je consacre aux entretiens dans une même journée. Je suis alors confrontée à la fatigue, à la non-disponibilité et à l'inattention, si certains ont été laborieux. Afin d'éviter ces écueils, plusieurs précautions ont été prises. L'installation matérielle se fait autour de la

table de l'élève, dans la classe qui reste ouverte. Cette précaution évite toute anxiété, évite les pertes de temps inutiles en déplacements et respecte la règle du non isolement d'un adulte seul avec un enfant. La table est suffisamment grande pour que l'élève soit proche du dictaphone et que l'enquêteur puisse poser son cahier pour une prise de notes indispensable. L'enregistrement comporte les avantages que j'ai évoqués ci-dessus mais la longueur des enregistrements entraîne des temps de transcription encore plus longs. Mes prises de notes durant l'enregistrement m'ont aidée à sélectionner plus facilement les moments les plus pertinents. Il m'est apparu également nécessaire de garder un exemplaire des photographies des affiches de la classe où les élèves ont été interviewés afin de pouvoir revisualiser les affiches en écoutant les enregistrements.

Un autre problème posé dans le traitement des données des entretiens est celui de la catégorisation des élèves en « élèves en difficulté », « élèves moyens » et « bons élèves » établie par les enseignants. Celle-ci pourrait être affinée par des évaluations proposées par le chercheur par exemple. Ceci afin d'assurer une plus grande « objectivité » de la catégorisation.

3.3 Transcription et analyse des entretiens avec les élèves

Pour conserver des traces des paroles recueillies, j'ai enregistré avec un dictaphone les déclarations des élèves de façon à laisser leurs paroles se dérouler de façon naturelle sans trop d'interruptions de la part du chercheur. J'ai tenté de ne pas multiplier les questions et la sollicitation de répétitions qui pourraient alourdir le climat de l'entretien et l'allonger de façon difficile pour l'enfant. Je suis consciente qu'interroger les élèves de façon précise est utile à certains moments. J'ai donc essayé de trouver un compromis efficace pour recueillir leur parole dans un climat de confiance. Ainsi, au-delà de la parole elle-même, je suis attentive aux comportements qu'a l'enfant au cours de l'entretien.

Comme pour les entretiens avec les enseignants, chaque entretien avec les élèves a été enregistré sur un support audio puis retranscrit. Dans les transcriptions j'ai distingué les questions du chercheur codé C et les réponses des élèves codées élf pour les élèves des enseignants travaillant en pédagogie « Freinet » et éléc pour les élèves des enseignants

travaillant en pédagogie « Classique ». Les élèves sont différenciés par leur classe d'appartenance marquée par l'initiale du nom de leur enseignant (C, L, D G et M pour les classes « Classiques » et F, J et S pour les classes « Freinet »). J'ai pris soin de numéroté ensuite chaque énoncé. Par exemple élcd2-4 désigne l'énoncé 4 de l'élève 2 de la classe « Classique » D.

L'analyse des discours des élèves est qualitative et non instrumentée par un moyen informatique. J'ai analysé les entretiens en deux temps. Tout d'abord j'ai analysé chaque entretien afin d'identifier certaines thématiques puis mon analyse s'est portée de manière transversale sur tous les entretiens pour en dégager les points communs et les différences.

4 Le discours des élèves sur les affiches

4.1 Comment les élèves désignent les affiches de leurs classes ?

Par l'analyse des discours des élèves sur les affiches, il apparaît que dans leur façon de désigner les affiches, trois aspects sont à noter : le fait que cela renvoie à des moments scolaires et socialement identifiés, le fait d'associer des affiches à des actions, le constat que des élèves découvrent des affiches, et enfin la perception d'écarts selon les niveaux.

Ainsi, à la question sur les affiches présentes dans la classe (« Quelles sont les affiches de ta classe ? »), les élèves ont répondu de façons très différentes. Ils emploient de multiples désignations, citent un nombre d'affiches différents, désignent la même discipline de manières différentes et présentent leurs réponses dans des ordres différents. Les réponses des élèves vont de quelques citations à une quinzaine. Les élèves des classes à pédagogie « Classique »³²⁴ nomment les affiches par le nom des disciplines ou sous-disciplines auxquelles elles se rattachent. Ces étiquettes désignent des moments scolaires et socialement identifiés (Lebeaume, 2000) :

³²⁴ Les élèves des classes à pédagogie « Classique », « Freinet », seront désignés maintenant par l'expression élèves « Classiques » et élèves « Freinet ».

CHAPITRE 8. LE DISCOURS DES ÉLÈVES SUR LES AFFICHES DE LEUR CLASSE : LES QUESTIONNAIRES

élcL2-2 « il y a les affiches de grammaire sur les mots les natures et les fonctions il y a les affiches des dessins qu'on fait il y a la frise d'histoire »

Les dénominations comme les disciplines (« Conjugaison ») peuvent parfois être mêlées à d'autres comme « des petits mots » qui sont mises par l'élève sur le même plan.

élcC2-2 « oui elles sont rangées par français ou mathématiques par histoire là il y a tous les petits mots et là la conjugaison et ici c'est un peu tout mélangé par exemple »

Ils citent également très souvent les contenus mathématiques:

élcD2-4 « il y en a plein alors il y a les parallèles droites un tableau de mathématiques un tableau de chiffres les droites parallèles les droites perpendiculaires plus grand et plus petit et le signe »

Les élèves « Freinet », eux, relient presque systématiquement les affiches de leurs classes aux activités auxquelles elles sont rattachées.

élfF1-2 « les cartes une carte de France une carte d'Europe **on les utilise quand** quelqu'un présente il est parti au Maroc ou quoi on fait montrer où c'est le Maroc »

élfJ2-8 « il y a une fiche de comportement **où on met des remarques** et la fiche des conseils avec les critiques ou les félicitations ou les propositions donc **c'est pour s'inscrire** dans la semaine pour le conseil du vendredi par exemple on s'inscrit en félicitations et on lui donne la parole le jour du conseil pour féliciter quelqu'un là-bas c'est la fiche des ventes parce qu'on a écrit un livre et la trésorière **elle note** quand on a vendu nos exemplaires quand on lui donne les sous c'est les comptes donc là c'est le premier album elle enlève le bâton pour dire ben voilà »

Les élèves associent systématiquement les affiches à des actions. Il y a donc des différences dans la reconstruction du système des affiches, basée sur les disciplines pour les élèves « Classiques » et sur les activités pour les élèves « Freinet ».

Dans les classes « Freinet » les élèves se réfèrent moins aux indications de l'enseignant dans l'utilisation des affiches et font donc davantage référence aux activités individuelles et plutôt autonomes : exposés, textes libres etc.

Des élèves ont découvert des affiches lors de l'entretien. Ils appartiennent à la catégorie des « élèves en difficulté » ou des « élèves moyens ». Ils semblent moins maîtriser l'univers des affiches de leur classe. Pour eux, le seul fait que l'enseignant appose des affiches ne serait pas suffisant pour qu'ils s'approprient les outils.

D'autres indices tendent à révéler une meilleure appropriation du système des affiches chez les « bons élèves ». Chez eux, on ne retrouve aucune découverte d'affiches et moins de flottement dans l'identification du contenu ou de la fonction. Cela rejoint les travaux de Michel Brossard (1994) qui soutient que la clarté cognitive des élèves aide les apprentissages. Cela rejoint également les travaux d'Yves Reuter sur la conscience disciplinaire qui serait une « médiation à la construction des savoirs » (Reuter, 2003 : 2).

Les « bons élèves » semblent posséder une meilleure connaissance des systèmes d'affiches de leur classe en ce qui concerne le Français, les Mathématiques, la Géographie et l'Histoire. Bien que certaines différences tendent à apparaître entre les trois types d'élèves, celles-ci restent mineures par rapport à l'ensemble des résultats de l'analyse.

4.2 Des systèmes disciplinaires d'affiches fortement contrastés

En réponse à la question : « Dans quelles matières il y a des affiches dans ta classe ? » les 24 élèves interrogés ont donné 121 réponses que j'ai regroupées en domaines disciplinaires. J'ai classé ces réponses selon les disciplines. Je n'ai retenu ici que les réponses faisant référence à des disciplines (et non aux affiches ayant des fonctions non disciplinaires par exemple). Le tableau suivant présente le nombre de citations des différentes disciplines énoncé par les élèves « Classiques » et « Freinet ».

CHAPITRE 8. LE DISCOURS DES ÉLÈVES SUR LES AFFICHES DE LEUR CLASSE : LES QUESTIONNAIRES

	Nombre de citations	% des citations
Français	43	35,5 %
Mathématiques	28	23,1 %
Histoire	16	13,2 %
Arts Visuels	13	10,7 %
Géographie	13	10,7 %
Sciences	1	0,8 %
Exposés	7	5,8 %
Moyennes	17 citations	14,2 %

Tableau 49. Nombre de citations des disciplines proposées par les élèves « Classiques » et « Freinet »

Les disciplines citées par les élèves sont, dans l'ordre : le Français, les Mathématiques, l'Histoire, les Arts Visuels, la Géographie. Certaines comme les Sciences sont rarement citées (0,8%). D'autres signalées comme absentes par les enseignants sont absolument inexistantes dans les propos des élèves comme l'Anglais. D'autres encore comme l'EPS ou l'Informatique sont relevées par les élèves comme absentes³²⁵. Ils essaient d'expliquer leur inexistence :

élcC2-26 « c'est des choses qu'on fait mais qu'on ne peut pas vraiment expliquer »

élcC3-42 « c'est parce que ce n'est pas vraiment utile on ne saurait pas trop quoi mettre »

élcM1-34 « parce qu'en sport ce n'est pas des trucs à mémoriser c'est facile à mémoriser ce n'est pas compliqué »

Cependant, les disciplines qui ne sont pas citées par les élèves ne sont pas toujours absentes des murs de leur classe. Ils en « oublient » certaines comme cet élève d'une des classes « Classiques » qui ne sait pas qu'il y a des affiches d'Anglais dans sa classe. J'avance une hypothèse explicative fondée sur mes observations qui est que cet élève ne sait pas indexer cette affiche à sa discipline car il n'en a pas eu connaissance (soit parce qu'il était absent lors de son apposition, soit parce que l'enseignant n'a pas « officialisé » sa mise en place). Ainsi, l'indexation répondrait à quelques règles fondamentales (recenser les documents présents c'est-à-dire identifier les affiches qui sont dans la classe, utiliser les

³²⁵ Ces disciplines ne sont pas toujours spontanément relevées comme absentes des murs de leur classe. Elles l'ont parfois été à la suite de la question du chercheur.

CHAPITRE 8. LE DISCOURS DES ÉLÈVES SUR LES AFFICHES DE LEUR CLASSE : LES QUESTIONNAIRES

indices comme les emplacements ou les couleurs selon les classes). Ainsi, le système d'affiches d'une classe est une structure matérielle. Les élèves doivent être capables de faire le lien entre les écrits et le domaine disciplinaire de référence pour savoir utiliser ce système.

Les disciplines Français et Mathématiques sont des disciplines repérées et localisées par la majorité des élèves des classes « Classiques » dans le système des affiches de leur classe. L'autre discipline mentionnée de manière importante est l'Histoire, puis viennent les Arts visuels et la Géographie. Les autres disciplines sont complètement absentes. Au travers de ces réponses, il me semble que la reconstruction du système disciplinaire des affiches des classes « Classiques » est constituée autour d'un noyau dur constitué de ces 5 disciplines.

	Nombre de citations	% des citations
Français	33	41,8 %
Mathématiques	22	27,8 %
Histoire	12	15,3 %
Arts Visuels	7	8,8 %
Géographie	5	6,3 %
Moyenne	15 citations	20%

Tableau 50. Nombre de citations des disciplines proposées par les élèves des classes « Classiques »

Par comparaison, le système disciplinaire des affiches des classes « Freinet » apparaît comme particulier. Il faut d'abord noter que les élèves « Freinet » n'utilisent pas les noms de disciplines et sous-disciplines ordinaires, partagés dans le langage courant. Par exemple, ils citent « les exposés », « les recherches maths » ou encore « les conférences » qui sont des dénominations d'activités propres à cette pédagogie. Cette utilisation de termes spécifiques à la pédagogie peut être expliqué car, dans les classes « Freinet » observées, les élèves ont connaissance des découpages temporels de la semaine et de la journée. Ils sont établis à l'avance et inscrits sur le tableau noir dans la classe³²⁶. Les élèves se servent donc des termes utilisés et inscrits par l'enseignant. Dans les classes

³²⁶ Martine Fialip-Baratte et Liliane Szajda-Boulanger (2013) notent que certains enseignants « Freinet » sont persuadés que la connaissance par les élèves des nominations spécifiques à la pédagogie « Freinet » (plan de travail, exposés, correspondance, quoi de neuf) est acquise grâce au programme journalier noté au tableau.

CHAPITRE 8. LE DISCOURS DES ÉLÈVES SUR LES AFFICHES DE LEUR CLASSE : LES QUESTIONNAIRES

« Classiques » étudiées les élèves ne sont pas tenus au courant aussi précisément du temps de la journée, lequel est d'ailleurs plus souple que dans les classes « Freinet ». Je n'ai pas observé de plan de la journée dans les classes « Classiques » observées, le programme du jour n'est donc pas visible pour les élèves. Le temps est soumis aux choix de l'enseignant.

	Nombre de citations	% des citations
Français	10	23,8 %
Géographie	8	19,1 %
Exposés	7	16,6 %
Arts Visuels	6	14,3 %
Mathématiques	6	14,3 %
Histoire	4	9,5 %
Sciences	1	2,4 %
Moyenne	6 citations	14,2 %

Tableau 51. Nombre de citations des disciplines proposées par les élèves des classes « Freinet »

Les élèves « Freinet » citent, pour parler des disciplines affichées, certaines activités. Les exposés ou les conférences sont des productions des élèves que je rattache soit aux Sciences soit à l'Histoire soit à la Géographie mais de manière peu différenciée pour les élèves. Ils évoquent plutôt l'activité d'écriture ou de présentation des exposés. Ils se concentrent donc sur les activités plus que sur les disciplines, malgré le temps pris par les enseignants après chaque présentation pour classer l'exposé dans la discipline correspondante. L'indexation disciplinaire travaillée systématiquement par les enseignants « Freinet » ayant pour but d'aider leurs élèves à relier leurs exposés aux disciplines ne produit donc pas forcément l'effet escompté car ces derniers les considèrent appartenant à la catégorie « exposés/ conférences » plutôt qu'aux disciplines Histoire, Sciences ou Géographie.

Après avoir étudié les désignations des affiches par les élèves, je poursuis en décrivant comment ils reconstruisent les disciplines Français, Mathématiques, Histoire, Arts Visuels et Géographie.

4.2.1 La discipline Français

J'ai choisi de me focaliser dans un premier temps sur la discipline Français car c'est la discipline la plus fréquemment citée par les élèves (35,5%), toutes pédagogies

confondues. Je cherche ici à définir les modes de reconstruction de la discipline Français par les élèves de classes à pédagogies distincts. En conséquence, je décris comment les systèmes des affiches modèlent les configurations disciplinaires de la discipline Français dans ces classes. Sont présentés ici les résultats relatifs à l'analyse des termes qui se rattachent à la discipline Français.

Pour les élèves des classes « Classiques », quatre « domaines » différents se rapportent à la discipline Français. Il s'agit de quatre sous-disciplines (la Grammaire, l'Orthographe, la Conjugaison et la Lecture). Ce sont les contenus d'étude de la langue qui sont les plus importants. On peut remarquer également le poids très faible des domaines de la Lecture. Les élèves qui citent cette activité appartiennent tous à la même classe « Classique » dont l'enseignant a mis en place un rallye lecture. L'Oral est également absent.

Le tableau suivant répertorie les termes qui apparaissent dans les entretiens avec les élèves « Classiques » et que l'on peut rattacher au Français.

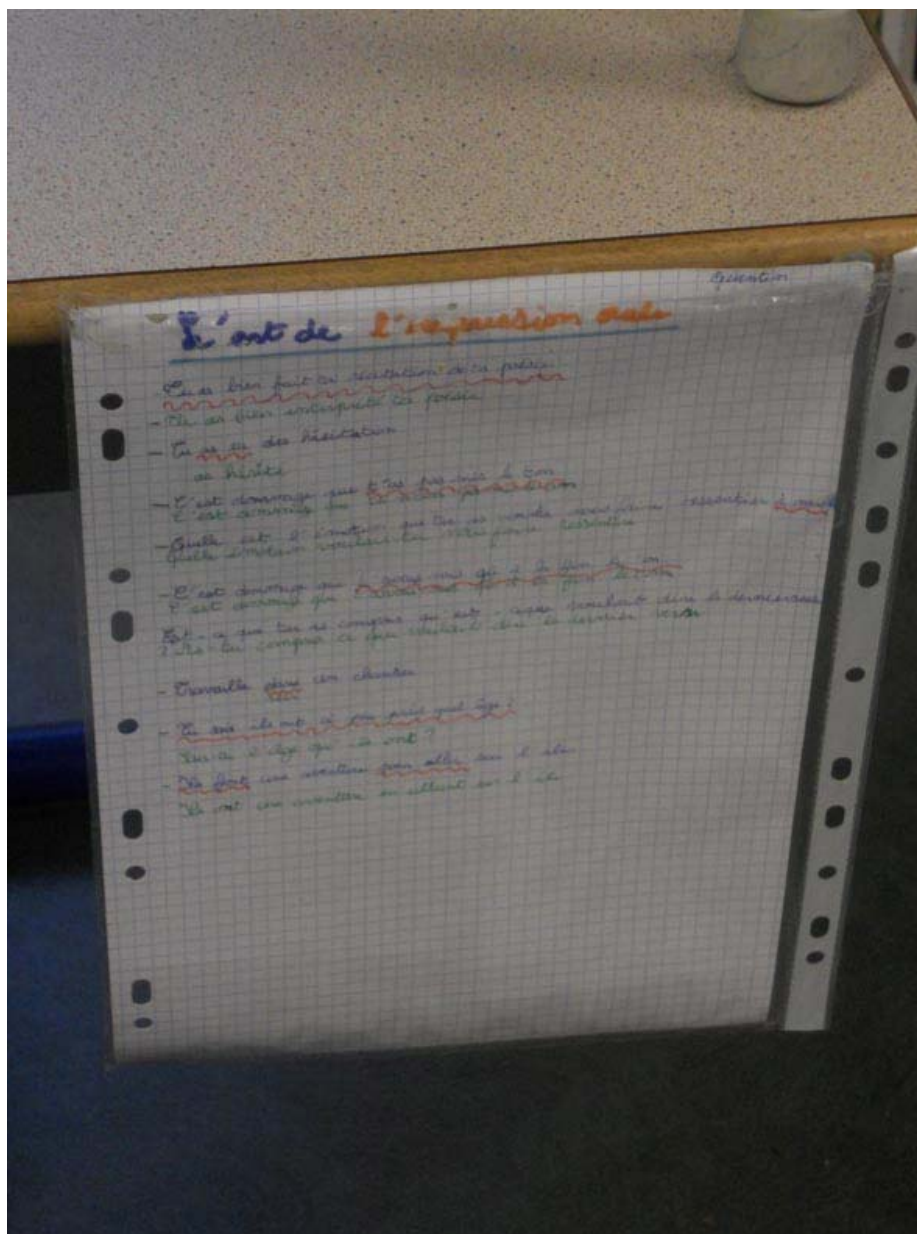
	Nombre de citations	% des citations
Français	13	37,2 %
Grammaire	12	34,3 %
Conjugaison	6	17,1 %
Lecture	4	11,4 %
Moyenne	8 citations	25 %

Tableau 52. Nombre de citations des sous-disciplines proposées par les élèves « Classiques » concernant la discipline Français

On peut, au moins en partie, considérer que la prégnance de la Grammaire et de la Conjugaison est une marque de la conscience des normes linguistiques qui seraient caractéristiques de la discipline Français. Cela peut être expliqué car l'Oral est un domaine assez récent dans les prescriptions mais aussi parce que comme l'ont montré Franck Marchand (1991) ou André Chervel (2006) par exemple, l'Oral n'a pas d'exercices typiques ni de finalités propres bien définies³²⁷. Dans les affiches et selon les élèves, l'Oral n'est pas constitué comme une sous-discipline du Français. On peut penser que ce

³²⁷ Cela peut expliquer que Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly (1998), par exemple, cherchent à formaliser des contenus enseignables dans le domaine de l'Oral.

domaine est peu affichable car il n'est pas « écrit », or, il existe bien des affiches ayant trait à l'oral dans les classes à pédagogies alternatives, notamment dans la classe « Projet » 5 par exemple ayant pour titre « L'art de l'expression orale ».



Il existe des variations entre les discours des élèves selon les pédagogies. Les reconstructions de la discipline Français par les élèves sont différenciées par leurs modes d'organisation puisque que ce sont uniquement les élèves « Freinet » qui citent les activités

« correspondre³²⁸ » et « écrire » et qu'ils ne font jamais référence aux domaines d'étude de la langue (Grammaire, Conjugaison, Vocabulaire etc.) comme le montre le tableau suivant. L'activité la plus citée est la correspondance (62,5%). La hiérarchie des réponses confirme ici aussi que l'Oral n'est pas une composante importante de la discipline Français dans les affiches pour les élèves « Freinet ».

	Nombre de citations
Correspondre	5
Écrire	2
Lecture	1

Tableau 53. Nombre de citations proposées par les élèves « Freinet » concernant la discipline Français

Si la discipline Français est nettement identifiée par l'ensemble des élèves, ses configurations renvoient, l'une, celle des classes « Classiques », à des sous-disciplines traditionnelles, l'autre, celle des classes « Freinet », à un ensemble d'activités. La discipline Français n'est donc pas reconstruite de la même manière par les élèves « Classiques » et les élèves « Freinet » même si l'Oral est un domaine peu présent dans les deux pédagogies.

4.2.2 La discipline Mathématiques

La deuxième discipline la plus identifiée par les élèves sur les murs de leurs classes est la discipline Mathématiques (23,1%). Dans l'analyse, je ne différencie pas les termes « Maths » ou « Mathématiques » (utilisés presque aussi fréquemment par les élèves) et dans un premier temps je reconstruis les sous-disciplines (quand je le peux) sans reprendre forcément le vocabulaire des élèves. C'est-à-dire que c'est moi qui indexe disciplinairement les contenus ou activités cités. Par exemple, je range « les droites parallèles » dans le domaine « Géométrie ».

Dans les classes « Classiques », les élèves citent majoritairement le nom de la discipline. Ils évoquent trois sous-disciplines des Mathématiques : Numération, Géométrie et Mesures.

³²⁸ Tous les élèves ne considèrent pas la correspondance comme activité appartenant au Français, certains lui confèrent une véritable autonomie à côté des disciplines.

CHAPITRE 8. LE DISCOURS DES ÉLÈVES SUR LES AFFICHES DE LEUR CLASSE : LES QUESTIONNAIRES

	Nombre de citations
Mathématiques	10
Numération	5
Géométrie	4
Mesures	1

Tableau 54. Nombre de citations proposées par les élèves « Classiques » concernant la discipline Mathématiques

Dans les classes « Freinet », les élèves ne citent que très peu d’affiches de la discipline Mathématiques (seulement 5 occurrences pour 9 élèves). Cette discipline est reconstruite d’une manière particulière autour de deux pratiques spécifiques de la pédagogie « Freinet » : les recherches mathématiques et les créations mathématiques. Ces deux dispositifs ont pour particularité de rassembler des objets issus de différents domaines mathématiques. Le dispositif des créations mathématiques est une pratique de « textes libres mathématiques » lors duquel l’élève fait des découvertes qu’il présente ensuite à la classe sous forme d’affiche pendant une conférence. Le dispositif des recherches mathématiques est une sorte de défi mathématique que l’élève se lance. Il mène également à la réalisation d’affiches par les élèves, présentées à l’oral sous forme de conférence pour être ensuite reproduites dans les cahiers. Ces affiches sont collectées sous le tableau après avoir été photocopiées pour chaque élève.

Les reconstructions de la discipline Mathématiques sont donc très différenciées par les modes d’organisation de celle-ci, l’une liée aux sous-disciplines dans les classes à pédagogie « Classiques » et l’autre à des dispositifs pédagogiques dans les classes à pédagogie « Freinet ». Ces reconstructions peuvent être à l’origine de rapports à la discipline Mathématiques différents.

	Nombre de citations
Recherches maths	3
Inventions maths	2

Tableau 55. Nombre de citations proposées par les élèves « Freinet » concernant la discipline Mathématiques

4.2.3 La discipline Histoire

Les élèves des classes « Classiques » citent les affiches de la discipline Histoire plus souvent par le nom de la discipline que par le document emblématique qu’est la frise.

CHAPITRE 8. LE DISCOURS DES ÉLÈVES SUR LES AFFICHES DE LEUR CLASSE : LES QUESTIONNAIRES

	Nombre de citations
Histoire	7
Frise historique	3

Tableau 56. Nombre de citations proposées par les élèves « Classiques » concernant la discipline Histoire

Dans les classes « Freinet », un seul élève cite des affiches d'Histoire en faisant référence à la frise.

élfS1-2. « il y a des affiches de la Préhistoire et aussi la frisettes »

	Nombre de citations
frise historique	2

Tableau 57. Nombre de citations proposées par les élèves « Freinet » concernant la discipline Histoire

Cette discipline est donc reconstruite autour de la frise dans ces deux pédagogies.

4.2.4 La discipline Arts Visuels

La discipline Arts Visuels est citée par les élèves de toutes les classes (10,7%). Les élèves des classes « Classiques » citent les affiches d'Arts visuels en les désignant par l'expression « les affiches d'arts plastiques » (désignant un ensemble) tandis que les élèves « Freinet » utilisent différents vocables comme « les cadres », « les peintures », « les illustrations » ou encore « les affiches d'art ». La discipline Arts Visuels est donc reconstruite pour tous autour des productions d'élèves mais celles-ci sont plus détaillées par les élèves « Freinet » qui rencontrent peut-être des pratiques et des médiums plus diversifiés, et qui, en tout cas ne relient pas automatiquement leurs productions à la discipline³²⁹. Cependant, il me faut noter que de nombreux élèves ne citent pas ces affiches qui sont pourtant très présentes. Mes investigations m'ont appris qu'ils ne les considéraient pas forcément comme des affiches car les productions étaient encadrées.

4.2.5 La discipline Géographie

La dernière discipline que j'ai choisi d'étudier est la Géographie. Tous les élèves, « Classiques » comme « Freinet », utilisent la désignation « carte » pour évoquer la

³²⁹ Ils citent « les cadres », « les peintures », « les illustrations » ou encore « les affiches d'art »

discipline Géographie. Ainsi, les 13 citations de cette discipline font références aux cartes. Les élèves précisent « de France », « du Monde », « de l'Europe » au terme « carte ». La connaissance de cette discipline n'est donc pas clivante, elle semble reconstruite de la même manière par les élèves « Classiques » et les élèves « Freinet » autour du document emblématique qu'est la carte. Cependant, les élèves « Freinet » décrivent à chaque fois les modes d'utilisation des affiches pendant l'entretien ou le « Quoi de neuf ? ». Les configurations disciplinaires de la Géographie qui se dessinent à travers les déclarations des élèves de ces deux pédagogies ne sont donc pas exactement équivalentes : pour les élèves « Classiques » la carte est une référence extérieure de la discipline, pour les élèves « Freinet » la carte est un outil de la discipline qu'ils sont amenés à utiliser régulièrement.

Eléments de synthèse

Les disciplines Français et Mathématiques sont reconstruites de manières très contrastées pour les élèves « Classiques » (autour de sous-disciplines) et « Freinet » (autour d'activités). Les disciplines Histoire et Géographie sont reconstruites autour d'affiches emblématiques : la frise et la carte, avec cependant, des descriptions d'utilisations variées chez les élèves « Freinet ».

4.3 Les fonctions des affiches évoquées par les élèves

4.3.1 Quelles sont les fonctions des affiches selon les élèves dans les classes « Classiques » ?

De nombreuses fonctions sont citées par les élèves « Classiques » : des affiches pour décorer, des affiches pour montrer les apprentissages aux visiteurs, des affiches de méthodologies, des affiches d'aide, pour savoir ce qu'il faut apprendre ou encore pour rêver.

Les élèves des classes « Classiques » affirment tout d'abord que les affiches sont présentes pour égayer la classe.

élCL1-30 « pour décorer aussi pour faire beau »

CHAPITRE 8. LE DISCOURS DES ÉLÈVES SUR LES AFFICHES DE LEUR CLASSE : LES QUESTIONNAIRES

élcL1-40 « peut-être à mettre de l'ambiance »

Il s'agit ici pour eux d'une manière de s'approprier l'espace de la classe et de le faire sien. Elles peuvent également avoir pour récepteur supposé des « invités » dans la classe et donc une motivation extérieure au groupe-classe.

élcC2-126 « et pour montrer aussi ce qu'on apprend »

élcL2-12 « ils servent à faire beau à montrer ce qu'on a fait »

Certaines affiches visent directement leur utilisation par les élèves comme aide-mémoire méthodologique. Elles ont pour but de rappeler aux élèves des pratiques attendues (lecture des codes couleur, procédures).

élcC1-8 « pour expliquer comment ça marche les gommettes »

élcD2-43 « pour qu'on se souvienne comment on fait et aussi pour montrer aux absents pour avoir un souvenir de nous »

Seuls deux élèves « Classiques » disent que les affiches ont pour but de les aider.

élcC1-66. « quand on est en train de travailler on peut regarder les affiches pour s'aider »

élcL3-26 « elle les a laissées pour qu'on puisse s'aider »

D'autres élèves « Classiques » reconnaissent plus facilement qu'ils se servent des affiches pour vérifier leurs réponses lors d'exercices, ce que l'on peut considérer comme une forme d'aide.

élcM1-14 « non surtout ben par exemple celles de mathématiques je m'en sers pas beaucoup mais quand parfois on fait des maths pour voir si j'ai bon je regarde les affiches »

élcM1-58 « je sais que par exemple pendant des évaluations de géographie de sciences ou d'histoire pour voir si j'ai bon tout de suite je vais regarder dans mon cahier ou sur les affiches »

Les élèves disent également se servir des affiches pendant les exercices pour y trouver des informations qu'ils ne savent pas encore par cœur :

CHAPITRE 8. LE DISCOURS DES ÉLÈVES SUR LES AFFICHES DE LEUR CLASSE : LES QUESTIONNAIRES

élcC2-40 « ils les regardent quand ils se rappellent plus par exemple Anthony il regarde s'il sait plus ben il regarde l'affiche des fois on regarde l'affiche quand on sait plus quand on a des difficultés et tout »

élcG1-18 « par exemple dès qu'on est perdu on regarde et »

Certains élèves expliquent que les affiches sont surtout utilisées par les élèves qui n'apprennent pas :

élcG1-82 « oui pour ceux qui n'apprennent pas vraiment »

élcG3-36 « c'est pour ceux qui ne travaillent pas vraiment qui la regardent encore donc elle va rester je pense »

Ces affiches pour trouver des informations et des réponses aux exercices ne se différencient pas des traces écrites sur les cahiers par leurs fonctions mais bien par leur accessibilité car on les retrouve plus rapidement. Elles permettent aussi aux élèves de cibler ce qu'il faut retenir :

élcC1-24 « ben oui pour nous aider à apprendre quoi comme ça on sait ce qu'on doit apprendre »

élcL2-6 « à nous aider à nous apprendre des choses »

Deux élèves de la classe « Classique » 7 évoquent la fonction atypique d'affiches « pour rêver » :

élcC1-26 « moi oui mais pas en français en fait c'est plutôt que je les regarde en rêvant des fois »

élcC1-112 « je lève la tête des fois pour réfléchir je ne sais pas pourquoi je regarde une affiche comme ça »

Certaines fonctions sont en général plus scolaires que disciplinaires car les élèves ne spécifient pas les disciplines auxquelles elles se rattachent. Il s'agit des affiches pour décorer, pour montrer les contenus travaillés et les affiches de méthodologie.

Les cartes, elles, sont systématiquement rattachées à la discipline Géographie. Selon les élèves, elles sont utilisées collectivement. D'ailleurs, les élèves se servent du pronom « on » alors qu'ils utilisent parfois le pronom « je » pour décrire leurs usages des autres affiches.

élcC3-52 « ben par exemples les cartes des fois **on** fait des études de documents et on regarde ce qu'il y a sur les affiches »

élcM3-10 « oui l'autre fois c'était une question sur les continents et **on** a cherché sur la carte pour trouver »

4.3.2 Quelles sont les fonctions des affiches selon les élèves dans les classes « Freinet » ?

Dans les classes « Freinet » étudiées, les élèves citent trois fonctions évoquées aussi par les élèves « Classiques » :

- les affiches pour montrer les apprentissages aux parents, aux visiteurs :

élfF1-4 « oui c'est pour montrer aux autres »

élfJ2-5 « pour quand les parents viennent »

- les affiches de méthodologie :

élfF1-8 « les affiches qui sont là-bas derrière le tableau c'est les démarches où il est marqué DEDDO et BARO »

- les affiches pour décorer :

élfJ2-52 « oui et pour décorer la classe c'est plus gai »

élfS3-28 « c'est pour se sentir bien c'est un peu comme chez nous comme ça »

Chacune des fonctions évoquées par ces élèves est reliée explicitement à une affiche et à son mode d'utilisation dans la classe. Les élèves décrivent précisément les activités au cours desquelles ils se servent des affiches.

élfF1-26 « il y a les cartes aussi on s'en sert surtout pendant les quoi de neuf par exemple quand on présente un objet après un week-end »

CHAPITRE 8. LE DISCOURS DES ÉLÈVES SUR LES AFFICHES DE LEUR CLASSE : LES QUESTIONNAIRES

élfS3-20 « c'est pour montrer ce qu'on fait et aussi pour préparer l'exposition de la semaine des arts en fait à la fin de l'année pendant une semaine toutes les classes on affiche nos peintures dans les escaliers sur le palier ici et aussi en bas des fois on met des sculptures »

Deux autres fonctions semblent spécifiques aux classes « Freinet » :

- des affiches comme mémoire de ce qui est présenté, constituant le « patrimoine commun » de la classe.

élfJ3-18 « en fait on les garde pour pouvoir aller les regarder comme par exemple quand on fait une conférence on peut aller voir les autres sur le même sujet »

- des affiches pour avoir des idées, liées à la grande place des productions (écrites, mathématiques etc.) en Pédagogie Freinet.

élfF2-16 « quelque fois on s'en sert pour avoir des idées par exemple je n'ai pas d'idée je vais prendre cette recherche là et après ça me donne une idée »

Chez les élèves « Freinet », moins de fonctions sont citées (4 fonctions) tandis que chez les élèves « Classiques », elles semblent plus nombreuses (8 fonctions). Les élèves « Freinet » décrivent des actions, des gestes. Ils disent rechercher des informations, balayer du regard les affiches de la classe, trouver la bonne affiche pour rechercher une information. Les spécificités repérées dans les fonctions attribuées aux affiches nécessitent d'être interprétées prudemment si on veut éviter les risques de surinterprétation. Je m'en tiendrai donc à trois remarques. Cette « unification » des fonctions peut être expliquée par le fait que l'utilisation des affiches dans les classes « Freinet » est assez « unifiée », c'est-à-dire que tous les élèves les utilisent de la même manière selon une procédure préétablie par les enseignants. La volonté de construire un « patrimoine commun » est partagée entre les enseignants et les élèves et est assortie d'une dimension communicationnelle de toutes les affiches (liée, sans doute, à la multiplicité de destinataires (autres élèves de la classe, correspondants, parents...)).

4.3.3 Les liens avec les outils

Les élèves des classes « Classiques » évoquent différentes formes de liens entre les affiches et les autres outils de leurs classes : les cahiers d'exercices, les vidéoprojecteurs, les dictionnaires.

Par exemple, en Anglais, selon cet élève, c'est l'utilisation d'un cahier qui exclut celles des affiches. Il n'évoque pas cet argument pour les autres disciplines.

élcC3-58. « euh ben disons qu'on a un cahier en anglais alors on n'a pas besoin d'affiches »

Les élèves de la classe « Classique » 1 citent tous les trois le vidéoprojecteur comme outil concurrent de l'affiche surtout en Histoire parce que leur enseignante l'utilise régulièrement et qu'il permet de visionner des films.

En Français et en Mathématiques, les élèves citent différents outils comme les cahiers les classeurs, les cahiers outil, le BLED³³⁰ ou encore le dico des maths Cap Maths³³¹. Certains disent préférer se servir de ces outils car ils sont personnels.

élcD3-28. « à nous rappeler et à nous apprendre mais moi j'apprends plus sur le cahier »

Un élève explique aussi préférer son cahier car il est transportable :

élcD3-30. « ben oui dans notre cahier c'est mieux parce que je le prends à la maison »

Il semble ici que la dimension personnelle (voire affective³³²) de l'entrée dans la discipline prévaut sur la dimension pratique des affiches. Cela est conforté par les propriétés matérielles spécifiques du cahier et l'accumulation presque infinie qu'il permet puisqu'il suffit d'en ajouter un nouveau à la fin du précédent. Il contient plus de choses que les affiches :

³³⁰ Le BLED est un célèbre manuel regroupant de nombreux exercices de Grammaire, Orthographe, Conjugaison et Vocabulaire écrit par Edouard Bled et Odette Bled.

³³¹ Le dico des maths est un petit fascicule en format A5 d'une dizaine de pages regroupant les traces écrites issues du manuel de Mathématiques Cap Maths.

³³² Je qualifie cette dimension d'« affective » car les élèves personnalisent parfois leurs écrits avec des couleurs, des dessins et s'investissent donc personnellement dans ces écrits

CHAPITRE 8. LE DISCOURS DES ÉLÈVES SUR LES AFFICHES DE LEUR CLASSE : LES QUESTIONNAIRES

élcD2-10. « ben parce qu'un cahier il y a plus de pages et c'est des petites feuilles et sur les murs c'est des grandes feuilles donc ça prend plus de place »

Mais le cahier permet également des subdivisions ou des regroupements de différentes disciplines. Il peut aussi combiner différentes fonctions (aider à la mise en mémoire, support d'entraînement) avec un cahier de Français qui contient par exemple les leçons et les exercices.

D'autres élèves disent préférer les affiches aux autres outils. Elles leur semblent plus adaptées au travail de la classe car elles sont produites par l'enseignant.

élcG2-48. « parce que sur les affiches je comprends mieux euh par exemple dans le dico maths ils expliquent bien mais pas assez bien pour nous par exemple tandis que sur les affiches on comprend bien c'est monsieur qui les fait »

Certains élèves expliquent préférer se servir des affiches car elles sont plus rapidement accessibles.

élcD2-41. « ben parce que faut chercher dans toutes les pages et regarder dans le sommaire c'est plus long je me repère mieux avec les murs ça va plus vite je préfère »

élcG2-46. « [je préfère regarder] sur les affiches »

Contrairement à ceux des classes « Classiques », les élèves des classes « Freinet » disent que lors des phases d'exercisation ils n'utilisent pas les affiches mais leurs portevues outils et leurs cahiers. D'autre part, les contenus purement disciplinaires sont exclusivement établis sous forme de listes analogiques dans les cahiers des classes « Freinet ». Quand ces listes sont reproduites sur affiches dans la classe, les élèves disent donc y faire référence en lien avec leurs pochettes et cahiers personnels. Les démarches de recherche en Français et en Mathématiques (affiches de méthodologie) sont également reproduites dans ces outils personnels. Il existe donc une dichotomie entre les outils individuels utilisés pour les exercices et les outils collectifs issus des productions d'écrits et utilisés pour les présentations de travail. Ces outils collectifs vont ensuite constituer le « patrimoine commun » de la classe. Ils sont conservés afin de permettre la mise en relation d'activités diverses et de garder trace de l'histoire collective de la classe.

CHAPITRE 8. LE DISCOURS DES ÉLÈVES SUR LES AFFICHES DE LEUR CLASSE : LES QUESTIONNAIRES

élF1-12. « je ne sais pas moi je regarde aussi dans mes cahiers dans mes pochettes »

élJ3-29. « on n'en n'a pas besoin parce qu'on a les remarques dans nos porte-vues alors et on doit les apprendre aussi »

Deux élèves expliquent également que ces outils ne sont utilisés que par l'enseignant. C'est une spécificité des classes « Freinet » qui montre que les élèves n'ont pas toujours conscience des volontés pédagogiques de leurs enseignants et surtout qu'ils favorisent les outils personnels, ceux qui sont dans leurs cahiers.

élS3-18. « après je crois que les remarques je veux dire l'affiche des remarques c'est pour M. F. mais nous on les a dans notre cahier »

4.3.4 Les emplacements

Selon les élèves des classes « Classiques », les affiches de leurs classes sont organisées par disciplines dans l'espace :

élC1-4. « elles sont rangées par matière ben là par exemple il y a la grammaire là parce il y a l'histoire là il y a les mathématiques et aussi de la conjugaison »

élG1-32. « en fait sur le fond il y a les arts plastiques et de mon côté près du bureau il y a histoire après devant le tableau il y a maths français et voilà »

Un élève fait un lien entre le nombre d'heures d'enseignement-apprentissages consacré aux disciplines et à leur emplacement dans la classe.

élG1-34. « parce qu'en fait on ne fait pas beaucoup arts plastiques arts plastiques c'est tout au fond tandis que maths et français on en fait tous les jours français c'est le matin et maths c'est après la récréation »

Les élèves de classes « Freinet » connaissent bien les emplacements des affiches de leurs classes. Ils savent, par exemple, expliquer que les cartes de Géographie sont près du tableau pour être utilisées lors des « Quoi de neuf ? ». Encore une fois, ils justifient volontiers les emplacements des affiches par leurs besoins pendant leurs différentes utilisations.

4.3.5 Les auteurs et les sources

L'étude des déclarations permet de distinguer deux statuts des élèves. Ainsi, dans les classes « Classiques », ce sont les enseignants qui construisent des documents pour accompagner leurs élèves dans leurs apprentissages. Ils bâtissent des affiches à partir des manuels scolaires ou à partir de documents trouvés sur Internet par exemple. Ces outils sont d'abord des supports de lecture. Ils sont construits spécifiquement par les enseignants pour leurs élèves. Ils sont proposés à tous les élèves de la classe pour travailler. Dans les classes « Freinet », les élèves utilisent également des écrits issus de livres ou de sites Internet. Ces écrits peuvent être fournis par l'enseignant mais ils ne sont pas modifiés par lui. Les élèves construisent ensuite eux-mêmes des documents qui ont pour fonction de partager leurs découvertes et leurs questionnements. Ils sont en effet reproduits et agrandis pour être affichés. Les élèves des classes « Classiques » eux, ne sont pas les auteurs des affiches mais ils disent aider leurs enseignants à les concevoir.

élcD2-18. « nan c'est elle qui les fait quand on va visiter et des fois on l'aide des fois pour faire les parallèles »

élcM3-44. « c'est Mme M. ou bien alors des fois on fait des affiches »

Dans les classes « Freinet », ce sont les élèves qui sont les auteurs³³³ principaux des affiches. Ils sont aussi parfois les sources³³⁴ des documents utilisés pour leur conception.

élfF1-54. « elle nous les a montrées le jour de l'exposé mais elle les a reprises chez elle ou bien pour les quoi de neuf des fois il y en a qui peuvent ramener des posters tout ça »

élfF2-28. « ben moi j'ai ramené un tableau avec une tête de bonhomme j'ai ramené ils l'ont accroché et maintenant il est là »

³³³ Il semble, d'après mes observations des classes, que la pratique des exposés a pour but, pour les enseignants « Freinet », de permettre aux élèves d'apprendre à s'affirmer dans un groupe et de partager leurs expériences. L'engagement des élèves dans l'activité est marqué par le temps et le sérieux dans la préparation qui précède la conférence. Par exemple, le soin apporté à l'affiche est une marque de l'engagement de l'élève. Le choix des exposés est à l'initiative des élèves. Ils le font en fonction d'événements de leur vie personnelle, de la classe ou encore en fonction de leurs intérêts. L'implication affective est recherchée par les enseignants d'où la présence de beaucoup de sujets issus de l'expérience personnelle et donc proches du récit d'expérience en « je ». En outre, les élèves auditeurs font parfois référence à d'autres exposés, ils cherchent à faire du lien entre les contenus.

³³⁴ Les affiches peuvent avoir été apportées par le maître, les élèves, ou d'autres intervenants.

Ici, se dessinent des rôles différents attribués aux élèves dans la construction de l'univers des affiches. Ces différences peuvent s'expliquer par le statut distinct donné aux élèves par les enseignants des deux pédagogies.

4.3.6 Les problèmes évoqués par les élèves pour leur utilisation

Les élèves des classes « Classiques » et « Freinet » évoquent tous un manque de place comme gêne principale. Cette dimension rejoint totalement les réponses des entretiens menés avec les enseignants. Cependant, l'analyse des réponses ne permet pas de savoir si les élèves souhaiteraient qu'il y ait plus d'affiches ou d'autres affiches.

élcC3-118. « on n'aurait plus la place déjà qu'il y en a sur les fenêtres »

élfJ1-34. « je ne sais pas et puis il n'y a plus de place il n'y aurait plus de place si on met tous les verbes déjà qu'on n'a pas assez de place pour mettre toutes les œuvres »

Ils expliquent également que la visibilité n'est pas toujours idéale. L'écriture est parfois trop petite, les couleurs brouillent la vision ou encore la plastification entraîne des reflets gênants. Ceci, alors que les enseignants pensent aider les élèves en proposant des couleurs pour aider à la visibilité ou au repérage par exemple, ou encore en plastifiant les affiches pour optimiser leur durée de vie.

élcD1-48. « la carte du monde c'est écrit trop petit et puis vers le bureau du côté des CM2 tout du côté des CM2 »

élcD3-34. « oui je vois tout mais des fois je dois me retourner parce que y en a qui sont plutôt derrière moi »

4.3.7 Les phases orales de la présentation des affiches dans les classes « Freinet »

L'analyse des entretiens des élèves ainsi que les séances d'observation dans les classes montrent que les pratiques orales liées aux affiches sont plus fréquentes dans les classes « Freinet » que dans les classes « Classiques ». Ainsi, je constate une grande diversité des activités dans les classes « Freinet » avec, par exemple, de nombreuses prises de parole individuelles au tableau liées aux apprentissages disciplinaires comme les partages d'inventions mathématiques mais aussi les présentations individuelles lors de

l'entretien (ou le « Quoi de neuf ? ») ou encore les conférences en Histoire, Géographie et Sciences. Ces prises de parole accompagnent soit des affiches créées par les élèves soit des affiches utilisées par ceux-ci.

D'après mes observations des classes « Freinet », ces interventions où l'élève prend la parole seul face à la classe constituent une prise de parole expositive³³⁵ et accompagnent l'acte de montrer, de présenter leurs écrits sous forme d'affiches. Il existe donc diverses formes orales, c'est-à-dire des productions discursives (ici orales) particulières selon les disciplines. Celles-ci engendrent donc des procédés et des actualisations discursives différentes.

Ces diverses formes orales rattachées aux affiches sont cadrées par une institutionnalisation et une ritualisation fortes. Pour les temps de présentation des créations mathématiques, les élèves écrivent d'abord leurs premières productions sur des feuilles scotchées entres-elles, puis ils travaillent d'après les conseils du maître. Ils recopient ensuite leur création sur une affiche qu'ils illustrent et s'inscrivent seulement en dernier lieu pour la présenter aux autres. A la suite de la présentation, la classe fait des remarques et pose des questions à l'auteur. L'affiche est donc ici une source de questionnement.

Pour les conférences d'« Etude du milieu », les élèves choisissent un sujet à traiter puis cherchent des documents et préparent leur présentation (réalisation d'une affiche). Ils s'inscrivent ensuite pour présenter, à l'avance. La séance de présentation elle-même est organisée selon plusieurs étapes : la présentation et la lecture des documents affichés sont suivies des questions de la classe. Les élèves jouent plusieurs rôles. Un élève anime la séance en présentant celui qui va parler et en distribuant la parole à la classe. Un autre veille à la gestion du temps.

Les moments d'entretien (ou de « Quoi de neuf ? ») suivent également un scénario codifié et ritualisé. Les élèves s'inscrivent pour faire une présentation à la classe et utilisent très fréquemment les cartes. Après cette phase, les autres élèves restés auditeurs font des

³³⁵ J'entends par « prises de parole expositives » celles où les élèves exposent leurs travaux.

CHAPITRE 8. LE DISCOURS DES ÉLÈVES SUR LES AFFICHES DE LEUR CLASSE : LES QUESTIONNAIRES

remarques et posent des questions sur l'objet ou le sujet évoqué. Cette spécificité des classes « Freinet » est liée à l'avenir communicationnel des productions sur les affiches. En outre, ces affiches sont intégrées aux procédures de travail des classes et sont donc un passage obligé pour tous les élèves.

4.3.8 L'utilisation par les élèves

Dans les classes « Classiques », les élèves expliquent généralement que les bons n'ont pas besoin des affiches car ils en connaissent déjà les contenus mais qu'elles sont surtout utiles aux élèves en difficulté.

élcC1-38. « ben parce qu'ils sont un peu moins bon alors ils essaient de s'aider et peut-être les moyens »

élcG2-22. « plutôt ceux qui ont des difficultés par exemple moi avant je faisais du soutien et monsieur il me disait si t'as encore des difficultés tu regardes tu t'en sers et ça va beaucoup mieux »

Un élève de classe « Classique » déplore même que certains élèves en difficulté n'utilisent pas assez les affiches.

élcG2-32. « ben un petit peu les deux [forts et faibles] mais Florent il les regarde pas et il a des difficultés »

élcG2-34. « par exemple il y a Ginie elle ne regarde pas si il ya aussi Marine »

Dans les classes « Freinet », les élèves affirment que tous utilisent les affiches et précisent qu'ils ne peuvent pas faire autrement.

élfJ3-39. « tout le monde on est bien obligé quand on fait une présentation par exemple on montre sur les cartes le pays »

élfJ3-41. « non les affiches sont pour tout le monde et de toutes façons tout le monde les voit puisqu'elles sont sur les murs enfin il y a celle pour la vente de nos livres c'est pour la trésorière de la classe »

Ceci est lié au mode de travail spécifique dans ces classes.

CHAPITRE 8. LE DISCOURS DES ÉLÈVES SUR LES AFFICHES DE LEUR CLASSE : LES QUESTIONNAIRES

Les élèves des classes « Freinet » détaillent quatre modes d'utilisation : regarder, montrer, écrire et lire.

élF3-8. « moi **je regarde** surtout les cartes quand quelqu'un parle »

élF2-26. « ben les cartes ça sert si tu ramènes quelque chose par exemple moi j'ai ramené un objet du Maroc eh ben j'ai cherché ma ville là-bas c'est le Maroc et **j'ai montré avec une baguette** »

élJ2-14. « oui par exemple Paul a prêté un livre à Colin alors Colin a **mis** son nom le nom de l'emprunteur et la date d'emprunt et le titre et il met la date de retour là c'est la feuille de comportement c'est le responsable du comportement qui met des remarques au fur et à mesure que M. G. le dit »

élS3-30. « la frise **on la complète** quand on apprend quelque chose de nouveau mais sinon le reste ça reste en fait on ne les change pas »

4.3.9 L'utilisation par les enseignants

Les élèves des classes « Classiques » décrivent les actions de leurs enseignants sur les affiches. Dans l'ordre de fréquence, selon leurs élèves, les enseignants « disent », « montrent », « mettent », « rappellent » et « conseillent ».

élC1-46. « non des fois **elle montre** pour dire ce qu'on fait par exemple les mots là quand on devait faire le texte elle dit utilisez les mots là »

élL1-78. « oui c'est sûr qu'avant les exercices **elle nous dit de les regarder** »

élL2-28. « ben en sciences on n'en a pas mais des fois **elle en met une sur le tableau** avec les aimants mais elle la range dans l'armoire après il n'y a pas assez de place pour tout laisser »

Les élèves des classes « Freinet » utilisent plus de termes différents pour décrire ce que font leurs enseignants. Ils « se servent », « écrivent » ou « notent », « ramènent », « montrent », « expliquent », « déplacent », « mettent » et « impriment » les affiches. Cette diversité d'actions entraîne diverses interventions sur les documents (écrire, montrer) mais aussi des manipulations (déplacer).

élfJ2-24. « c'est lui qui le note il est responsable »

élfJ1-26. « oui beaucoup il montre aussi les cartes en fait on se sert surtout des cartes »

L'analyse de ces entretiens m'a permis de mettre au jour en plus des ressemblances, des tendances singulières chez les élèves « Freinet ». Ils sont plus assurés pendant les entretiens. Ils parlent plus (les entretiens durent plus longtemps) et ils osent exprimer leurs désaccords. Ils justifient souvent leurs réponses.

4.3.10 Les relations entre le niveau scolaire des élèves et leur connaissance du système des affiches

Dans les classes « Classiques », le niveau scolaire des élèves explique en grande partie les variations dans la connaissance des systèmes d'affichage de la classe. Ainsi, les réponses des « bons élèves » et les réponses des élèves en difficulté des classes « Classiques » sont contrastées. Les premiers décrivent plus précisément les systèmes des affiches. Par exemple, pour le critère de désignations des affiches, leurs énoncés sont plus nombreux (16 énoncés pour les bons élèves et 7 énoncés pour les élèves en difficulté). Ils connaissent également plus clairement les emplacements. Ils les décrivent et cherchent plus d'interprétations et d'explications. Ces résultats font supposer qu'ils ont une plus grande connaissance des systèmes d'affiches de leurs classes. Pour les élèves « Freinet », les résultats sont moins contrastés puisqu'ils citent tous les mêmes affiches. Le niveau scolaire des élèves n'interfère donc pas dans la maîtrise des systèmes des affiches de ces classes. Cependant, il me paraît nécessaire de garder une grande prudence quant à l'interprétation de ces résultats. En effet, même si des liens apparaissent entre formes de conscience des systèmes des affiches et niveau scolaire (déterminé par les enseignants) des élèves cela me semble insuffisant pour conclure à une causalité systématique.

Conclusion du Chapitre 8

Il ressort de l'analyse des discours des élèves (entretiens et questionnaires) que l'affiche est un objet à la fois en quelque sorte disciplinaire (chaque affiche apposée est indexée disciplinairement) et non disciplinaire (les finalités, les usages et les ressentis ne

sont pas spécifiés disciplinairement, c'est-à-dire qu'ils les considèrent toutes comme appartenant au même *genre* affiche et ne les différencient pas à l'intérieur de ce *genre*). En tant que contenant ou organisateur de contenus disciplinaires, l'affiche est reconfigurée différemment selon les pédagogies.

Les élèves, selon l'inscription pédagogique de leur enseignant, ne citent pas les mêmes disciplines. Il ressort également des entretiens beaucoup de clivages en sous-disciplines dans les affiches des enseignants « Classiques », ce qui peut être un des effets de la division des disciplines en plusieurs cahiers par exemple, mais aussi d'un manque de liaison entre chacune des composantes disciplinaires en classe. Ainsi, dans les classes « Classiques », les disciplines Français et Mathématiques sont chacune cloisonnées en trois sous-disciplines principales (Grammaire, Conjugaison, Lecture pour le Français et Géométrie, Numération et Mesures pour les Mathématiques).

On voit apparaître des représentations des sujets didactiques différentes selon les reconfigurations des disciplines visibles dans les affiches. Celles-ci varient selon les pédagogies. Ainsi, les élèves sont plutôt récepteurs dans les classes « Classiques » et plutôt auteurs dans les classes « Freinet ».

Il apparaît que selon les élèves, et malgré leur affirmation forte de l'utilité des affiches, leur utilisation n'est pas directement liée au nombre de ces supports qu'ils perçoivent dans leurs classes, ni aux disciplines auxquelles elles se rattachent. Ce paradoxe est partagé par tous les élèves interrogés et n'est pas spécifié par la pédagogie (« Classique », « Freinet » ou « Montessori »). Cependant, les réponses des élèves sont contrastées selon les pédagogies en ce qui concerne les auteurs des affiches, les fonctions qui leur sont attribuées et les actions qu'elles engendrent. Ainsi, les élèves des classes « Freinet » se disent auteurs, acteurs, utilisateurs et décideurs avec leur enseignant tandis que les élèves de la classe « Montessori » se disent auteurs de la majorité des affiches et considèrent les autres (celles apposées par leur enseignant) comme des éléments de décoration. Les élèves des classes « Classiques », eux, décrivent également leurs modes d'utilisation des affiches et positionnent leurs enseignants comme les détenteurs des savoirs et donc n'ayant pas besoin d'utiliser les affiches.

Conclusion générale

Les pratiques d’affichage en usage au cycle 3 de l’école élémentaire française sont des constructions disciplinaires, qui servent différentes finalités selon les pédagogies. J’ai tenté de les étudier à partir d’une position descriptive et compréhensive. Je considère que ma recherche a une orientation implicative (Halté, 1992) qui lui confère un horizon praxéologique (Reuter, 2005) sans toutefois la confondre avec une recherche évaluative. Ainsi, il ne s’agit pas ici de prôner ni de proscrire tel ou tel aspect des pratiques d’affichage, mais bien de comprendre comment tous ces aspects s’articulent.

Le principal apport de ce travail me semble résider dans la description des divers espaces qui participent aux pratiques d’affichage et éclairent ainsi des configurations particulières des disciplines scolaires. A ce stade de la réflexion, il convient de mettre en exergue quelques éléments construits tout au long de cette recherche autour de quatre points : les intérêts de la recherche menée avec la construction des résultats proposés, les zones problématiques et . C’est en revenant sur ceux-ci qu’il sera possible d’évaluer la pertinence des choix effectués et d’évoquer leurs limites.

La notion d’affiche scolaire

Comprendre les pratiques d’affichage revient à interroger la notion d’affiche *scolaire* afin d’identifier les éléments qui la spécifient. L’affiche scolaire, en tant qu’objet matériel, est définie par ses contours physiques. En tant qu’unité spatiale organisant des contenus, elle est porteuse de différents systèmes sémiotiques, de codes graphiques variés. C’est l’espace disponible qui contraint une certaine organisation des contenus mais celle-ci est également influencée par les traditions disciplinaires. L’affiche scolaire, en tant qu’elle est conçue pour la classe ou importée dans celle-ci, peut être plus ou moins outil d’enseignement et d’apprentissages. Elle est dépendante de l’espace de la classe, de l’architecture. L’affiche, en tant qu’outil, entre dans certaines situations en concurrence avec d’autres comme le vidéoprojecteur pour l’enseignant et les cahiers pour les élèves.

Les affiches scolaires sont des *objets pédagogiques*. J’entends par là qu’elles entrent dans des activités d’enseignement-apprentissages et qu’elles auraient peu de pertinence

ailleurs que dans les classes. Elles sont, en outre, pour la plupart, construites spécifiquement pour ces activités. Elles ne sont pas des objets non scolaires ramenés à l'école. Ce qui unifie les affiches de toutes les classes, c'est qu'elles sont toutes constituées d'écrits prêts à être socialisés³³⁶. Ils ne sont jamais au stade du « brouillon » ou de la recherche. Dans les classes, l'inscription sur une affiche montre l'importance de son contenu. Cela donne une légitimité aux énoncés inscrits sur les affiches puisqu'ils sont susceptibles de devenir l'objet d'un stockage. Le fait d'être affiché donne donc de la valeur.

L'affiche permet d'exposer à la vue de tous les élèves certains contenus qui sont rendus publics et soulignés comme importants. L'affiche s'inscrit donc parmi un ensemble d'outils supports de transmission et d'étayage. Je suppose que dans ces classes la trace écrite sur l'affiche est une légitimation du travail qui précède. Les écrits présents sur les affiches ne donnent donc pas à voir les étapes dans l'appropriation de la notion ou l'étape d'une réflexion mais plutôt la fixation ou encore la communication des connaissances. C'est donc la légitimité des énoncés écrits sur les affiches qui est prioritaire avec ce qui est susceptible de faire un stockage. L'institutionnalisation change le statut des savoirs. Ces affiches sont non seulement une mémoire auxiliaire du travail accompli en classe mais elles peuvent aussi être considérées par des professeurs et des élèves comme « la parole officielle » ou même la mémoire officielle de la classe, la mémoire « ostensive » au sens de Matheron et Salin (2002).

Les affiches sont porteuses de genres

Les affiches comportent le plus souvent des textes. Or, on peut considérer que ceux-ci appartiennent à un genre donné et que leur organisation dépend donc en partie des règles de ce genre. Les genres sont indexés, c'est-à-dire adaptés à telle activité ou à telle situation de communication. Les genres sont des modèles disponibles de l'architexte, l'ensemble des modèles de genres en usages dans une communauté verbale donnée à une époque donnée de son histoire (Bronckart, 1985, 1997, 2008). Dans mes analyses, en

³³⁶ Je choisis ici d'exclure les affiches d'arts Visuels qui, à mon sens, constituent elles-mêmes un genre. Je reviendrai *infra* p. 435 sur ce point.

Conclusion générale

cherchant à comparer les pédagogies, je mets en évidence ce qu'ont ces objets en commun en considérant les « régularités compositionnelles » et les « caractéristiques formelles des textes produits » (Charaudeau & Maingueneau, 2002 : 280).

Je considère que les affiches (à l'exception des affiches d'Arts Visuels) appartiennent à un genre au sens où elles sont clairement reconnues par les enseignants et les élèves ; qu'il est possible de lister des caractéristiques minimales qui les distinguent sans hésitations des autres écrits de la classe. Ainsi, même si chaque affiche a un fondement disciplinaire distinct, je pense qu'elles partagent tous des éléments constitutifs. J'ai cherché à établir la caractérisation la plus précise possible de ce genre par une série de spécificités langagières qui la distinguent des autres écrits de la classe. Je me suis appuyée notamment sur les écrits de Dominique Maingueneau (2004) pour établir les caractéristiques internes de ce genre de discours :

- Elles sont appelées « affiches » par les enseignants et les élèves.
- Elles sont porteuses d'une organisation discursive spécifique : hiérarchisation, condensation.
- Elles ont un mode d'organisation textuelle spécifique : énoncés courts, disposés en listes, différents modes de marquage typographiques (flèches, tirets pour les listes), formes syntaxiques spécifiques.
- Elles sont délimitées par les propriétés mêmes du support : papier, format rectangulaire (à partir du A4).
- Elles sont porteuses de plusieurs systèmes sémiotiques : linguistique et iconique.
- Elles ont une fonction communicative.
- Certains contenus sont proscrits ou jamais observés : des textes très longs, des polices d'écriture très petites ou encore des exercices.

Conclusion générale

Ce genre *scolaire*³³⁷, produit dans l'école, entretient des relations avec des genres extrascolaires qui les fondent (la frise historique, la carte en géographie) ou sont nourris par eux. Je considère les affiches comme genre *disciplinaire*, c'est-à-dire en tant qu'objet disciplinaire, constitutif des disciplines. Je les considère comme des formes langagières d'enseignement-apprentissages qui permettent de saisir les fonctionnements disciplinaires. J'ajouterai qu'au sein du genre des affiches (modèle général de structuration des textes), se déploient différents sous-genres liés aux disciplines (les frises, les exposés, les cartes...). Dès lors, des différences disciplinaires sous-tendent les productions langagières désignées par le même terme : affiche. Ces « sous-genres » des affiches peuvent être bâtis à partir de plusieurs genres de discours³³⁸. Ainsi, dans les exposés, j'ai relevé une juxtaposition des genres narratif, descriptif, explicatif ou encore argumentatif.

Un genre d'affiche est atypique, il s'agit des affiches d'Arts Visuels qui ne portent pas de textes (hormis parfois un titre et le nom de l'auteur). Elles n'ont pas pour objectif principal de fixer des connaissances³³⁹ mais de mettre en valeur les productions d'élèves ou de décorer la classe. Cependant, comme les affiches portant des textes, elles ne sont jamais affichées au stade de la recherche mais toujours à celui de l'« œuvre », de la production finie.

Parallèlement, les pédagogies produisent des variations dans ces genres. La production de l'affiche est enseignée dans les classes « Freinet » (du moins pour les disciplines Etude du milieu, Mathématiques et Arts visuels), dans la classe « Projet » (pour la discipline Education civique), dans les classes « Classiques » (pour les exposés en Sciences), dans la classe « Montessori » (pour les exposés en Littérature). Le genre *exposé* est donc une affiche partagée et spécifiée selon les pédagogies.

³³⁷ J'utilise l'expression genre *scolaire* pour dire qu'il se déploie à l'école. Je n'utilise donc pas ici la distinction entre genres scolaires, pédagogiques et disciplinaires, qui permet de rendre compte de l'imbrication dans l'univers scolaire de ces trois systèmes (scolaire, pédagogique et disciplinaire (Reuter, 2007b)). Cette distinction, très éclairante lorsqu'il s'agit de « décrire les productions discursives en tant qu'elles sont plutôt spécifiques à certains espaces ou plutôt transversales » (Delcambre, 2007 : 29) ne m'est pas utile car je situe ma réflexion à l'intérieur même du système disciplinaire.

³³⁸ Les didacticiens du français (Dolz, Schneuwly, 1998) montrent que les genres du discours sont spécifiés par l'articulation de trois dimensions : les contenus du discours, la structure communicative et les configurations d'unités linguistiques.

³³⁹ Même si elles peuvent avoir pour rôle de mettre en avant une technique ou un médium.

Conclusion générale

Les affiches sont des outils qui sont *soumis à « disciplinarisation »*. C'est-à-dire qu'elles varient selon les contraintes des disciplines scolaires. Elles s'actualisent différemment selon les disciplines et y ont une place plus ou moins centrale. Elles sont plus ou moins attachées à telle ou telle discipline ou à telle ou telle sous-discipline. L'importance de leur statut varie de l'affiche *occasionnelle* en Education musicale (j'en ai relevé très peu d'exemples) à l'affiche *emblématique* comme la frise en Histoire (présente dans toutes les classes, dans toutes les pédagogies³⁴⁰ avec une certaine stabilité formelle). Les choix des contenus sont liés aux pédagogies et révèlent quelque chose de la manière dont les enseignants se représentent les disciplines scolaires. Ils font des choix dans les objets à exposer mais aussi dans leur mise en scène.

Les affiches sont fonctionnalisées

Beaucoup de fonctions différentes sont assignées aux affiches par les différents acteurs : élèves, enseignants, auteurs de blogs, prescripteurs ou Inspecteurs. Les élèves évoquent beaucoup de fonctions liées à l'enseignement (« aider dans le travail », « permettre de vérifier », « rappeler la méthodologie »), une fonction liée à l'appropriation de la classe (« décorer la classe ») et une fonction atypique car non attendue par les enseignants (« rêver »).

Les enseignants se basent sur des prescriptions réelles ou supposées ; ils citent également de nombreuses fonctions dont « aider les élèves », « valoriser », « se souvenir ». Ils font référence, comme leurs élèves à la fonction « décorer » mais ajoutent à cette liste la fonction de valoriser leur propre travail aux yeux de l'Inspecteur. Les auteurs de blogs, en tant qu'enseignants, évoquent également à plusieurs reprises cette fonction. Cependant, les affiches qu'ils proposent ont plutôt des rôles de gestion de classe avec pour fonction de sécuriser les élèves, de gérer les différents rythmes et d'éviter les dispersions.

Les prescripteurs n'accordent pas une place très importante aux affiches et leur associent des objectifs très différents (le contrôle par l'Inspecteur, l'organisation d'activités, la production d'affiche en Arts ou en Français...) tandis que les Inspecteurs

³⁴⁰ A l'exception de la classe en Pédagogie de « Projet ».

Conclusion générale

(j'ai reconstruit leur discours à partir des écrits recueillis sur les sites de circonscription) leur assignent de très nombreuses fonctions pédagogiques, de mise en sécurité des élèves et d'évaluation.

Les différents sujets didactiques³⁴¹ assignent donc des fonctions très diverses à un même outil. Ils ont une plus ou moins grande clarté dans l'appréhension des enjeux de ces documents dupliqués pour les classes. Les fonctions des affiches sont finalement peu contraintes par la loi (à l'exception des documents de mise en sécurité des établissements) et plutôt liées aux choix de l'équipe enseignante influencés par d'autres acteurs scolaires comme l'Inspecteur.

Les affiches sont les produits d'une écriture

Les enseignants de mes échantillons produisent les affiches selon différentes modalités. Cette écriture professionnelle se fait soit en coulisse dans la solitude, soit dans la classe en présence des élèves. En outre, elle peut être improvisée ou préparée. Elle peut avoir vocation à être conservée ou éphémère.

En ce qui concerne les élèves, ces différentes modalités sont également à prendre en compte. A cela, il faut ajouter une autre dimension, celle de l'écriture comme contenu des disciplines. Celle-ci est très importante dans les disciplines Histoire, Géographie, Sciences où la production d'exposés (dans toutes les pédagogies étudiées) semble bien être un contenu à part entière. Plusieurs études montrent d'ailleurs l'importance de l'écriture et de son rôle dans l'apprentissage des sciences (Astolfi, 1992 ; Astolfi, Ducancel, 1995). D'après les photographies et les observations, l'utilisation du traitement de texte est moins fréquente dans les classes « Classiques ». Dans les classes « Freinet », il est utilisé régulièrement pour mettre en valeur les travaux des élèves et pour en faciliter la diffusion (notamment sous forme d'affiches ou dans la correspondance scolaire).

J'ai étudié ici les affiches constituées des productions écrites des élèves en m'interrogeant sur la forme de ces écrits spécifiques. Dans les classes « Freinet » étudiées,

³⁴¹ Je considère les élèves, les enseignants et les Inspecteurs comme des sujets didactiques car je les construis comme sujet d'un espace disciplinaire spécifique et j'interprète leurs réponses comme des réponses liées aux cadres disciplinaires.

Conclusion générale

les affiches que j'ai recensées comme étant écrites par les élèves sont, pour l'essentiel, des photocopies agrandies qui servent de support pour des conférences. Tous ces documents contiennent le titre de la conférence ainsi que le nom de l'auteur, des textes illustrés de dessins, de schémas ou encore de photographies. La longueur des écrits varie d'une affiche à l'autre. Cependant, il existe des points communs comme l'écriture à la première personne puisque les textes sont issus d'expériences et d'événements personnels. Ainsi, dans les classes « Freinet », les écrits affichés sont essentiellement produits par les élèves. Contrairement à ce qui se passe dans les classes « Classiques » étudiées, ces affiches sont systématiquement associées à des temps d'oralisation sous forme de conférences. Les élèves sont donc très fortement impliqués dans leurs écrits puisqu'ils prennent une position discursive spécifique. Les affiches produites par les élèves mettent en scène leurs savoirs, elles reflètent leurs tâtonnements, leurs essais et leurs erreurs ; elles sont marquées par les émotions, les appréhensions, les difficultés et les joies éprouvées qui accompagnent l'apprentissage (Zekri-Hurstel, 2001). Le support et le mode d'écriture personnel donne à chaque affiche une dimension de représentation de soi et du monde. (Tisseron, 1999 : 57). Cependant, les affiches sont produites à l'école, *dans* la classe ou *pour* la classe, donc les élèves doivent prendre en compte le cadre contraint par la situation d'enseignement. Quand les élèves produisent des exposés, à partir de leurs expériences, ce sont les enseignants qui décident la façon dont les affiches sont réalisées. L'affiche d'exposé est une production individuelle qui n'est pas toujours aussi personnelle qu'il n'y paraît.

Ce sont également les enseignants qui décident de l'avenir des autres affiches dans les classes. Celui-ci est lié d'une part à la spatialité et d'autre part à la temporalité. Les enseignants sont nombreux à citer les affiches en relation ou en tension avec d'autres documents. Il ressort de leurs propos soit une complémentarité, soit une concurrence de celles-ci avec ces autres supports de travail. Ceux-ci, en contribuant à la matérialisation des catégories disciplinaires, joueraient un rôle dans la structuration des savoirs et savoir-faire (Chartier et Renard, 2000 ; Giguère et Reuter, 2003a ; Plane et Schneuwly, 2002 ; Reuter 2003). Par exemple, les outils que sont les cahiers ont un impact sur le format des affiches : elles sont en format A3 dans les classes « Freinet » afin d'être réduites à la photocopieuse très facilement pour être placées dans les cahiers des élèves. Le format des

Conclusion générale

affiches est certainement lié également, entre autre, à la place disponible sur les murs des classes dont les enseignants « Classiques » se plaignent avec constance. Les affiches, qu'elles soient manuscrites ou tapuscrites, oscillent entre les formats A4 et A2.

J'ai fait un retour sur les activités de production d'affiches par les élèves réalisées dans les quatre pédagogies en me basant sur les critères d'analyse suivants : les processus de fabrication, les destinataires et les articulations. On peut rapprocher le processus de fabrication des affiches à celui d'une fabrication artisanale au sens d'un « artisanat intellectuel » (Barrère, 2002 : 59). Afin de reconstruire le processus de production, j'ai repris la notion de bricolage³⁴², proposée par Jean-François Halté³⁴³ (2002) ou encore Philippe Perrenoud (1983)³⁴⁴ dans un article intitulé « La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage », qui définit cette notion en se référant à Claude Lévi-Strauss³⁴⁵. Ce dernier explique aussi que le bricoleur doit « se retourner vers un ensemble déjà constitué, formé d'outils et de matériaux ; en faire ou en refaire l'inventaire ; enfin, surtout, engager avec lui une sorte de dialogue, pour répertorier, avant de choisir entre elles, les réponses possibles que l'ensemble peut offrir au problème qu'il lui pose ». (Lévi-Strauss, 1962 : 32). Il ajoute que « ces possibilités demeurent toujours

³⁴² Philippe Perrenoud (1991/2007 : 96) fait également référence à Daniel Hameline (1985) qui a fait l'éloge de l'éducation comme bricolage.

³⁴³ Pour Jean-François Halté, « la noblesse du bricolage, et sa pertinence, n'est plus à démontrer depuis Lévi-Strauss. Il s'agit pour l'enseignant de *s'arranger* avec une collection d'objets, d'outils, de matériaux constituée, de l'enrichir fonction des occasions qui se sont présentées, de l'enrichir (par la formation) ou de la modifier (par la pratique) ». (Halté, 2002 : 18).

³⁴⁴ « La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage, *Education & Recherche*, 1983, n°2 : 198-212 (repris dans Perrenoud Philippe, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan, 1994, Chapitre 1 : 21-41). http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1983/1983_01.html

³⁴⁵ « Le bricoleur est apte à exécuter un grand nombre de tâches diversifiées ; mais, à la différence de l'ingénieur, il ne subordonne pas chacune d'entre elles à l'obtention de matières premières et d'outils, conçus et procurés à la mesure de son projet : son univers instrumental est clos, et la règle de son jeu est de toujours s'arranger avec les "moyens du bord", c'est-à-dire un ensemble à chaque instant fini d'outils et de matériaux, hétéroclites au surplus, parce que la composition de l'ensemble n'est pas en rapport avec le projet du moment, ni d'ailleurs avec aucun projet particulier, mais est le résultat contingent de toutes les occasions qui se sont présentées de renouveler ou d'enrichir le stock, ou de l'entretenir avec le résidu de constructions et de destructions antérieures. L'ensemble des moyens du bricoleur n'est donc pas définissable par un projet (ce qui supposerait d'ailleurs, comme chez l'ingénieur, l'existence d'autant d'ensembles instrumentaux que de genre de projets, au moins en théorie ; il se définit seulement par son instrumentalité, autrement dit et pour employer le langage même du bricoleur, parce que les éléments sont recueillis ou conservés en vertu du principe que "ça peut toujours servir". De tels éléments sont donc à demi particularisés : suffisamment pour que le bricoleur n'ait pas besoin de l'équipement et du savoir de tous les corps d'état ; mais pas assez pour que chaque élément soit astreint à un emploi précis et déterminé » (Lévi-Strauss, 1962 : 27).

Conclusion générale

limitées par l'histoire particulière de chaque pièce, et par ce qui subsiste en elle de prédéterminé, dû à l'usage originel pour lequel elle a été conçue ou par les adaptations qu'elle a subies en vue d'autres emplois ». On voit bien ici que les enseignants comme les bricoleurs ne peuvent inventer des nouveautés qu'en se basant sur les réalités institutionnelles, matérielles et humaines qui les entourent.

Les enseignants, bricoleurs, fabriquent leurs affiches pour plusieurs raisons. Relativement peu de documents sont disponibles chez les éditeurs scolaires, les enseignants peuvent avoir envie de fabriquer eux-mêmes les leurs, ils peuvent également essayer de partir du vécu de la classe pour les fabriquer et donc les personnaliser. Ce bricolage est déterminé par deux caractéristiques. D'une part, les enseignants (comme démontré *supra*) mixent plusieurs sources : Internet, des extraits de manuels, des documents des collègues ou de l'école. Les élèves le font parfois également (les élèves « Freinet » dans les exposés par exemple). D'autre part, les lieux de production sont multiples puisque l'enseignant écrit les affiches à la maison, en salle des maîtres ou dans la classe et que les élèves produisent des affiches en classe ou à la maison.

Des pratiques d'affichage spécifiées par les pédagogies

La principale source pour reconstruire les univers des affiches instaurés dans les classes sur laquelle l'étude s'est appuyée est le corpus de photographies et l'observation de séances. Les analyses ont montrés que les univers des affiches sont très contrastés dans les classes « Classiques » par rapport aux classes à pédagogies alternatives. En ce qui concerne les affiches exposées, je constate que les classes « Classiques » et « Montessori » se distinguent des autres par une proportion dominante d'affiches produites par les enseignants (qui ont pour objet les savoirs). Dans les classes « Freinet » et « Projet », la majorité des écrits est constitué de textes produits par les élèves et issus de leurs recherches. Ces constats sont en concordance avec les pédagogies revendiquées par les enseignants. En effet, dans les classes « Classiques » et « Projet » les élèves ont majoritairement comme tâche des exercices liées aux enseignements de leurs enseignants alors que dans les deux autres pédagogies (« Montessori » et « Freinet »), les élèves sont davantage producteurs de leurs recherches et leurs enseignants sont davantage axés sur la mise en valeur des travaux.

Conclusion générale

L'univers des affiches des classes « Freinet » est quantitativement plus important. Il est également plus varié dans ses sources et ses auteurs et dans sa construction (différents types d'affiches coexistent et pas seulement des leçons). L'univers des affiches est aussi modifié plus régulièrement. Il me semble qu'il est également ancré dans le *patrimoine commun* de la classe et de l'école, ce qui n'existe pas ailleurs. La salle de classe devient un lieu de consignation du cheminement des différents élèves en train de construire leur savoir, reflet de leurs tâtonnements, avec en filigrane les émotions, les appréhensions, les difficultés et les joies éprouvées qui accompagnent l'apprentissage (Zekri-Hurstel, 2001). C'est l'archivage des affiches qui permet de les inscrire dans l'histoire de la classe et de l'école. C'est lui qui permet également à d'autres élèves de se servir de productions déjà existantes.

Les univers des affiches des classes « Classiques », à pédagogie de « Projet » et « Montessori » sont parfois étendus hors des classes, dans les couloirs et les salles annexes, notamment par des productions d'Arts visuels et des exposés. Cependant, comparativement aux classes « Freinet », ils contiennent peu de productions écrites des élèves. Dans la classe à pédagogie de « Projet », les affiches apposées sur le palier se rattachent au projet d'élections de délégués qui nourrit les activités de cette classe pendant la période des prises de vue, cet univers es affiches est donc appelé à être renouvelé régulièrement.

Deux systèmes d'organisation se manifestent. D'un côté, dans les classes « Freinet » et dans la classes « Projet » les affiches sont organisées en systèmes autour des activités et de l'autre, dans les classes « Classiques », « Montessori », les affiches sont agencées en systèmes sur le mode de la juxtaposition disciplinaire. Ces observations sur les liens entre systèmes des affiches et univers de l'écrit amènent à dégager une autre caractéristique relative à la répartition disciplinaire des affiches. Dans les classes « Classiques », la majorité des affiches concerne le Français. Dans les classes « Freinet », « Montessori » et « Projet », même si une part importante des affiches concerne le Français, une grande partie relève d'autres disciplines, notamment l'Education civique, la Géographie, l'Histoire, les Sciences et les Arts visuels. Les répartitions disciplinaires sont

Conclusion générale

contrastées dans les blogs³⁴⁶, les sites de circonscription, les classes « Classiques », les classes « Freinet », les élèves et enseignants « Classiques » et enfin les élèves et enseignants « Freinet ». Cependant, quelques traits sont communs selon les espaces où les affiches se déploient. Par exemple, dans les blogs, dans les sites et les classes « Classiques » ce sont le Français et les Mathématiques qui sont prioritaires tandis que l'EPS, l'Education civique sont absentes³⁴⁷.

Dans les classes « Classiques » les affiches disciplinaires sont nombreuses, et plusieurs types d'affiches coexistent pour une seule discipline avec par exemple des affiches de Géométrie, des tables de multiplication, du vocabulaire spatial pour les Mathématiques ; des reproductions d'œuvres et les productions d'élèves en Arts visuels. Pour la discipline Français, il y a dans le même temps des listes de verbes de Conjugaison, des règles de Grammaire, des exemples de Vocabulaire. Les élèves sont plutôt récepteurs des affiches et ne semblent pas toujours savoir quand et pourquoi est ajouté un nouveau support. Dans les classes « Freinet » les affiches disciplinaires ne sont pas majoritaires. Pour certaines disciplines, un à deux types d'affiches existent seulement : les recherches maths en Mathématiques, les textes et les remarques en Français, les cartes et les exposés en Géographie, les productions d'élèves en Arts visuels... Cependant, le fait qu'un type d'affiches identique (les exposés) soit utilisé dans plusieurs disciplines (les Sciences, l'Histoire et la Géographie) peut brouiller les frontières entre disciplines³⁴⁸.

Les élèves sont auteurs des affiches ce qui peut les aider à se sentir auteurs des systèmes des affiches et donc à se les approprier. De plus, comme je l'ai déjà mentionné, les élèves « Freinet » ont plutôt tendance à assimiler les affiches des disciplines aux activités qui les ont amené à les produire (les exposés qu'ils font devant la classe en Etude

³⁴⁶ Les auteurs des blogs ne se réclament d'aucune pédagogie spécifique (même si un des blogs comporte une section « Montessori »). Je les considère donc comme appartenant à la pédagogie « Classique ».

³⁴⁷ Cela rejoint la notion d'*affichabilité* que j'ai construit dans ce travail avec des disciplines pour lesquelles il est difficile d'analyser des produits langagiers comme l'EPS et les Arts visuels car ils sont la plupart du temps oraux (il n'y a pas de traces écrites dans des cahiers pour ces deux disciplines).

³⁴⁸ On retrouve d'ailleurs ce « brouillage de frontières » entre ces trois disciplines traditionnelles sous l'expression « Etude du milieu » de la pédagogie « Freinet »

Conclusion générale

du milieu, les recherches maths en Mathématiques...). Ces affiches sont d'ailleurs produites dans un travail individuel puis exploitées comme des outils collectifs.

Finalement, bien que certaines différences tendent à apparaître entre les pédagogies, celles-ci restent mineures par rapport à l'ensemble des résultats de l'analyse. Les résultats me permettent tout de même de signaler que les élèves des classes « Freinet » rattachent particulièrement les activités aux affiches (les exposés, les textes, les recherches mathématiques...). La compréhension des systèmes d'affiches passerait donc pour eux plutôt par les activités liées aux affiches que par les disciplines.

Les usages réels des affiches observés corroborent ces résultats. Si les élèves possèdent une compréhension du système des affiches, ils ont des difficultés pour en reconstituer les logiques d'organisation. L'étude de l'influence des pédagogies réclamées par les enseignants choisis s'est également révélée particulièrement significative. Il apparaît alors que les élèves ont des perceptions assez différentes des configurations disciplinaires. Ces différences de perceptions apparaissent notamment avec l'énumération des disciplines dans lesquelles ils estiment utiliser les affiches.

Dans les classes « Classiques » que j'ai observées, ce sont les enseignants qui structurent les espaces d'affichage dans les classes, ce rôle n'est jamais partagé avec les élèves. Ils mettent à disposition des élèves des espaces dont ils choisissent et énoncent les modes de fonctionnement. Ils planifient les moments d'affichage et ils explicitent plus ou moins leurs attentes. Toutefois, ce sont eux qui les structurent et peuvent avoir des styles de gestion de l'espace différents. Dans les classes « Freinet » ce sont les élèves qui produisent les affiches basées sur leurs apprentissages. L'enseignant ne transmet pas de savoirs à travers les affiches mais il est le garant de dispositifs particuliers qui permettent aux élèves de s'emparer des savoirs et des savoir-faire. La production d'affiche, en tant que réponses aux questionnements propres de l'élève, permet à chaque élève d'emprunter des chemins différents et à son rythme dans différentes disciplines. En outre, les élèves assument différentes responsabilités dans les apprentissages : ils produisent (des

Conclusion générale

recherches maths, des exposés, des textes, des œuvres³⁴⁹...), ils les présentent à la classe, ils les reçoivent (quand ils écoutent les exposés ou les présentations). Cela est à rapprocher aux constitutions d'une « communauté scientifique scolaire » (Jaubert, Rebière et Bernié, 2004). Par ailleurs, la conservation des productions des élèves sur les affiches mais aussi dans les cahiers, permet aux élèves des classes « Freinet » de se rendre compte de tous les savoirs travaillés et à leurs enseignants d'aider leurs élèves à se situer dans un monde scolaire.

Les attendus des élèves varient selon l'environnement des classes « Classiques » mais les élèves ne sont pas considérés de la même manière dans toutes les disciplines : en Arts visuels ils sont producteurs d'œuvres, en Français ils sont récepteurs de règles et en Sciences ils sont questionneurs par exemple. Le statut des élèves est donc lui-même reconfiguré selon les reconfigurations des disciplines. Cela renvoie à des dynamiques différentes, des conceptions opposées. La première avec les affiches comme lieux d'exposition et d'application du savoir et la seconde avec les affiches comme lieux de construction des savoirs. La *disciplinarisation* est également liée à la temporalité. En effet, soit l'exposition sur les murs a lieu assez tôt (avant ou pendant les apprentissages) et est suivie par des exercices d'application ; soit ils sont considérés comme des lieux de construction institutionnalisés après recherches.

Les affiches sont destinées à différents sujets

Il existe sept groupes de destinataires fortement contrastés : l'enseignant, les élèves, un élève, un groupe d'élèves, l'équipe enseignante, les intervenants extérieurs, l'Inspecteur. Le destinataire peut être collectif ou il peut être unique. La multiplicité des destinataires fait naître des difficultés ayant pour conséquence un brouillage entre les recommandations et les prescriptions visibles dans la question des affiches obligatoires. Les enseignants ressentent des tensions, ils se sentent soumis aux contraintes du métier malgré une leur marge de manœuvre. Les affiches sont le résultat d'un jeu complexe de contraintes

³⁴⁹ Le « cahier d'œuvres » est présent dans deux classes « Freinet » de l'étude. Il me semble que le choix de ce support renvoie au souci des liens en pédagogie Freinet (entre disciplines) et à celui de statuts différents des travaux (productions d'élèves vs exercices). C'est-à-dire qu'il est le support des productions des élèves lorsqu'ils en sont véritablement auteurs.

Conclusion générale

multiples. Selon les observations, dans les classes « Classiques » et « Montessori », le principal destinataire des affiches sont les élèves de la classe. Les productions destinées à des personnes extérieures à la classe, tels des correspondants ou d'autres élèves, sont peu nombreuses. Dans les classes « Projet » et « Freinet » les élèves du groupe-classe³⁵⁰ sont les principaux destinataires des affiches et dans ces pédagogies, ils présentent oralement leurs recherches. Mais il existe d'autres destinataires. Ainsi, dans la classe « Projet », les affiches de présentation de candidats sont destinées à être présentées aux autres élèves de l'école. C'est dans les classes « Freinet » que les destinataires sont les plus divers : après une plus ou moins grande adaptation (photocopie réduite) les productions sont diffusées aux correspondants, aux parents (lors de la semaine des arts ». Dans ces deux dernières pédagogies, ces présentations peuvent donner plus de sens au travail des élèves.

La notion d'affichabilité

J'ai construit la notion d'*affichabilité* pour réfléchir sur le fait que certains contenus sont plus ou moins aptes à être présentés sous la forme affiche. La notion d'*affichabilité* me paraît un outil descripteur assez important pour montrer ce qui caractérise les disciplines. Cette étude permet de montrer que l'*affichabilité* est influencée par les disciplines. L'*affichabilité* se caractérise par leurs types de contenus (ceux qui sont considérés comme socialement les plus importants, ceux qui peuvent être décontextualisables, ceux qui sont lisibles avec la prégnance des listes, des tableaux, des écrits partiels), leurs modalités d'évaluation, leurs modalités d'enseignement, les habitudes liées aux disciplines (les documents emblématiques), les liens avec les autres supports des élèves (processus de migration)

Par ailleurs, cette notion d'*affichabilité* m'a permis également de relever ce qui n'est jamais affiché et je considère l'absence de ces éléments comme un des résultats de cette recherche. Ainsi, certaines disciplines sont absentes des murs des classes : l'EPS, la Musique. Les écrits n'apparaissent jamais à l'état de brouillon. Il n'y a pas de processus et peu de procédures.

³⁵⁰ J'entends par là que les affiches s'adressent à tous les élèves en tant que groupe, en tant que communauté.

Les choix méthodologiques et théoriques

Certains choix, malgré qu'ils valident les résultats, présentent dans le même temps certaines limites. En effet, il est clair que cette recherche de thèse, comme toutes les recherches, soulève de nombreuses questions méthodologiques et théoriques. La première limite est l'impossibilité de généraliser les résultats de la recherche. La sélection de classes de CM1-CM2 où les enseignants mettent en œuvre des pédagogies spécifiques (« Freinet », « Projet », « Montessori ») est constitutive de ma problématique. En effet, je faisais l'hypothèse que ce choix est en relation avec un rapport aux savoirs enseignés particulier et a une incidence sur la pratique d'enseignement. Cependant, je n'ai pas cherché à construire la représentativité de chacune des pédagogies. D'une part, le nombre de classes, d'enseignants et d'élèves n'est pas quantitatif. Je ne visais pas la solidité des résultats par leur représentativité statistique mais plutôt par corroboration de plusieurs sources. D'autre part, j'ai observé des pratiques qui ne sont pas forcément stabilisées avec des variations chez le même enseignant par exemple. Ainsi, créer des catégories comme celle regroupant les enseignants à pédagogie « Classique » m'a amené à aplanir les différences entre eux même si pour les pédagogies alternatives, lors des entretiens, ils disent adhérer aux pédagogies définies dans leur école. Il n'en reste pas moins que chaque enseignant assume personnellement ses pratiques. Les différences relevées peuvent aussi être une marque de réappropriation par les enseignants des principes pédagogiques.

Enfin, j'ai tenté de m'assurer que les observations effectuées étaient bien en lien avec les pédagogies instituées. Je n'ai pas ignoré les problèmes liés à la mise en relation des dispositifs pédagogiques et de mes observations mais j'ai tenté d'y répondre par l'adoption de deux principes méthodologiques : la comparaison entre les pédagogies avec des descriptions les plus précises possibles pour repérer les spécificités de chacune et la description des fondements et des principes de chaque pédagogie.

Concernant la temporalité de la recherche, les choix que j'ai effectués ne permettent pas d'étudier finement les évolutions des univers des affiches au cours d'une année scolaire. Je ne regrette pas ce choix au regard de mes questions, car il m'a toutefois permis de recueillir plusieurs informations. Je reconnais que le fait d'avoir basé mon enquête sur des photographies et à titre réduit sur des observations de classes, c'est-à-dire

Conclusion générale

assez peu à partir des pratiques réelles, pourrait être un manque. J'y voyais le risque d'un éloignement de mes questions sur les disciplines et les pédagogies.

Comme je l'avais annoncé dès l'introduction, j'ai utilisé la perspective comparatiste entre plusieurs disciplines et plusieurs pédagogies. Des comparaisons en diachronie auraient pu fournir de précieuses informations sur l'histoire des affiches à l'intérieur même de l'histoire de chaque discipline. C'est un aspect que mon travail n'a pas permis d'éclairer... Les comparaisons ont été effectuées en synchronie et apportent des éléments sur les façons de vivre les disciplines dans les différents dispositifs pédagogiques étudiés, sur les façons de vivre la salle de classe.

Index des noms cités

- Altet, 28, 57, 78
Amade Escot, 10
Arnould, 273
Astolfi, 38, 237, 333, 437
Audigier, 34, 36, 252, 253, 254, 255, 259, 272, 275, 276, 327
Bachimont, 118
Bachy, 115, 116
Baldner, 254
Baquès, 254
Baron, 116
Barrère, 27, 443
Baudoin, 27
Bautier, 316, 354
Bécousse, 326
Beillerot, 29, 79
Bernié, 44, 442
Bert, 81
Biaggi, 273
Biagioli, 291
Bibeau, 116
Billouet, 315
Blanche-Benveniste, 304
Böhm, 50, 51
Boré, 338
Borne, 262
Borzeix, 114
Bouillaguet, 324
Bourdieu, 323
Bronckart, 27, 169, 434
Brossard, 408
Brousseau, 33, 313
Bru, 27, 28, 53
Bucheton, 16, 325, 332
Bugnard, 58
Buisson, 81, 469
Caillot, 10, 21
Calaque, 212
Capacchi, 30, 157
Capdevielle-Mougnibas, 12
Cavanna, 71, 83, 84, 85, 86
Chambon, 41
Charaudeau, 434
Chartier, 22, 77, 163, 299, 438
Chervel, 36, 40, 42, 215, 216, 255, 277, 327, 412
Chevallard, 32, 33, 37, 169, 180, 241, 268, 313
Clerc, 70, 84, 85, 113, 259, 308
Clot, 320, 332
Cohen, 12
Cohen-Azria, 31, 66, 249, 320, 386
Comenius, 75
Compère, 77

Index des noms cités

Constant-Berthe, 24
Cousinet, 76
Crozat, 118
d'Enfert, 185
Dabène, 114
Dané, 116
Daunay, 20, 21, 22, 28, 29, 30, 31, 36, 115, 116, 270
de Sardan, 321
Deforges, 70
Delaborde, 116
Delahaye,, 275
Delannoy-Courdent, 310, 311
Delcambre, 12, 30, 31, 114, 301, 310, 311
Delforce, 114
Demaurex, 312
Denizot, 24
Derouet-Besson, 58, 62, 70, 73, 74, 78, 79, 81, 207, 275
Develay, 38, 39, 40, 333
Dolz, 312, 412, 435
Doussot, 252, 253
Drouhard, 291
Drouin, 172
Dubet, 27
Ducancel, 437
Duchesne, 385
Dufour, 403
Durand, 41, 151
Duval, 172, 177
Faïta, 332
Félix, 33
Ferry, 73
Fialip-Baratte, 410
Fijalkow, 28
Fischer, 331
Fluckiger, 115, 116, 386
Folcher, 31
Forster, 58
Fraenkel, 114
Freinet, 45, 46, 47, 48, 76, 357
Fresnault-Deruelle, 61
Friedrich, 27
Gachet-Delaborde, 30
Gagné, 71
Garcia, 262
Garcia-Debanc, 113
Gervereau, 260
Giguère, 24, 88, 91, 319, 438
Giordan, 76
Godinet, 275
Goffman, 332
Goigoux, 28, 29, 31, 113
Goody, 140, 161, 172, 177, 178, 399
Granier, 143
Grataloup, 274
Gréard, 80
Gueudet, 115, 116, 118
Guigue, 304

Index des noms cités

- Guillaume, 268
- Haegel, 385
- Hagnerelle, 262
- Halté, 37, 53, 211, 432, 443
- Hameline, 443
- Hanselmann, 312
- Hassan, 29, 113, 114, 266, 327, 403
- Hébrard, 171
- Hoc, 117
- Houssaye, 16, 298
- Huberman, 363
- I.D. B, 81
- Imhof, 273
- Jacobi, 170, 172, 173, 244, 260
- Jaubert, 44, 442
- Johsua, 37
- Jonnaert, 10, 21
- Jorro, 16, 28, 317, 332
- Joshua, 33
- Jovenet, 326
- Julia, 77
- Kahn, 74
- La Salle, 75
- Lahanier-Reuter, 10, 12, 13, 24, 26, 43, 140, 168, 177, 192, 347, 399, 403
- Lahire, 77
- Lainé, 80, 82
- Lammaing, 70
- Lamming, 81, 86
- Lancaster, 80
- Laurin, 10
- Lazure, 71
- Le Guern, 316
- Lebeaume, 406
- Leduc, 254
- Lemoyne, 10, 310
- Lenoir, 10
- Leplat, 117, 320
- Lessard, 10, 31, 73, 118
- Lévi-Strauss, 443, 444
- Ley, 312
- Littré, 61
- Lopez, 291
- Lozi, 291
- Maingueneau, 434
- Manion, 12
- Marcel, 59, 117
- Marchand, 79, 412
- Marlot, 43
- Martinand, 40, 168, 169
- Martucelli, 27
- Matheron, 433
- Maury, 10
- Mayeur, 74
- Ménouar, 253
- Mercier, 10, 23, 169, 310
- Missant, 50
- Moniot, 252

Index des noms cités

- Monteil, 41
- Montessori, 49, 50, 51, 76
- Moreau, 93
- Mousseau, 272
- Nguyen, 254
- Nonnon, 17, 18, 28, 29, 30, 115
- Normand, 47, 48, 76
- Not, 53
- Orem, 51
- Paquay, 28
- Peraya, 174
- Périsset Bagnoud, 28
- Perrenoud, 54, 443
- Perrin-Glorian, 10, 313
- Peterfalvi, 237
- Petitjean, 327
- Peyronie, 46
- Peytard, 173
- Pfeiffer Ryter, 312
- Picoche, 212
- Picot, 143
- Plane, 9, 18, 438
- Ponchel, 254
- Pujade-Renaud, 340
- Quilio, 32, 43
- Rabardel, 31
- Raisky, 10, 21
- Raoux, 291
- Rayou, 354
- Rebière, 442
- Renard, 22, 163, 299, 438
- Renonciat, 70, 75
- Reuter, 10, 13, 20, 21, 22, 24, 26, 35, 36, 37, 38, 41, 42, 43, 53, 78, 88, 91, 96, 113, 154, 177, 192, 319, 327, 354, 386, 403, 408, 432, 435, 438
- Rey, 61, 66, 168
- Riotor, 73
- Robert, 18, 29, 30, 324
- Rochex, 316
- Ropé, 71
- Rouchier, 10, 310
- Ruellan, 154, 219
- Saint-Yves, 273
- Salin, 433
- Sanz-Lecina, 113
- Sarremejane, 20
- Schneuwly, 9, 18, 32, 36, 38, 412, 435, 438
- Schubauer-Leoni, 23, 32
- Ségismont, 354
- Sensevy, 16, 23, 32, 43, 198
- Serfaty-Garzon, 90
- Six, 331
- Souplet, 198
- Sourp, 272
- Sprenger-Charolles, 71
- Ströesser, 58
- Szajda-Boulanger, 410

Index des noms cités

Tardif, 10, 18, 19, 31, 73, 118

Tardy, 172, 244

Terrisse, 10

Thémines, 316

Thépaut, 21, 36

Thin, 77

Tisseron, 438

Trouche, 115, 116, 118

Tutiaux-Guillon, 255, 272

Van Meneem, 354

Vandebrouck, 30

Vanderbrouck, 18, 29

Vauthier-Vézier, 259, 260

Venturini, 10

Vergnaud, 113, 439

Vérin, 237

Vermersch, 385

Verret, 169

Vidal de La Blache, 85

Vinatier, 361

Vincent, 42, 53, 77, 78

Vion, 323

Vygotski, 31, 32

Weill, 70, 71

Zekri-Hurstel, 438, 439

Tables des figures

Figure 1. Les affiches au centre d'un processus (des programmes aux pratiques de classes)	26
Figure 2. Plan de classe proposé par Célestin « Freinet» (1969 :55).....	47
Figure 3. Les dynamiques spatiales (Marcel, 1999 : 9).....	59
Figure 4. Matériel accompagnant les affiches	76
Figure 5. Murs d'une classe reconstituée (1930).....	81
Figure 6. Dictées d'Histoire de l'art.....	124
Figure 7. Répartition disciplinaire des affiches des blogs	136
Figure 8. Affiche portant des images	139
Figure 9. Affiche portant une liste.....	139
Figure 10. Affiche portant des éléments de schémas	140
Figure 11. Affiche portant un tableau	141
Figure 12. Deux versions d'une même affiche sur la notion de périmètre.....	142
Figure 13. Schéma des murs des classes	157
Figure 14. Modèle de la collecte des affiches d'une classe.....	158
Figure 15. Schémas, graphiques, tableaux, symboles dans les affiches.....	175
Figure 16. Types d'écrits mathématiques dans les affiches	176
Figure 17. Légendes manuscrites	177
Figure 18. Listes	177

Tables des figures

Figure 19. Ecrits longs	179
Figure 20. Répartition disciplinaire des affiches des classes « Classiques ».....	183
Figure 21. Répartition disciplinaire des affiches des classes « Freinet»	186
Figure 22. Répartition disciplinaire des affiches des classes « Classiques » et « Freinet ».	190
Figure 23. Répartition disciplinaire des affiches des classes « Projet » et « Montessori ».	192
Figure 24. Répartition disciplinaire des affiches sur les murs des classes	194
Figure 25. Photos des murs A des classes « Classiques»	196
Figure 26. Photos des murs A des classes « Freinet ».....	197
Figure 27. Photos des murs A des classes « Montessori » et « Projet »	197
Figure 28. Modélisation de l'organisation de la discipline Français dans les classes « Classiques »	218
Figure 29. Modélisation de l'organisation de la discipline Français dans les classes « Classiques»	220
Figure 30. Affiches de Conjugaison	225
Figure 31. Modélisation de l'organisation de la discipline Mathématiques dans les classes « Classiques»	230
Figure 32. Modélisation de l'organisation de la discipline Mathématiques dans les classes « Freinet ».....	231
Figure 33. Affiches des classes « Classiques » consacrées aux unités de mesure	234
Figure 34. Modélisation de l'organisation de la discipline Arts visuels dans les classes « Classiques »	237
Figure 35. Modélisation de l'organisation de la discipline Arts visuels dans les classes « Freinet ».....	237

Tables des figures

Figure 36. Modélisation de l'organisation de la discipline Sciences dans les classes « Classiques »	240
Figure 37. Modélisation de l'organisation de la discipline Sciences dans les classes « Freinet ».....	241
Figure 38. Coins Sciences dans la classe « Projet »	244
Figure 39. Affiche de Sciences de la classe Montessori	245
Figure 40. Affiches de Sciences de la classe « Classique » 1	248
Figure 41. Affiches de Sciences de la classe « Classique » 9	251
Figure 42. Exemple d'exposé affiché dans les classes « Freinet ».....	252
Figure 43. Modélisation de la discipline Histoire	254
Figure 44. Frise de la classe « Freinet » 13.....	260
Figure 45. Extrait de la frise de la classe « Classique » 7	261
Figure 46. Frise de la classe « Freinet » 13.....	264
Figure 47. Frise de la classe « Classique » 6.....	264
Figure 48. Extrait de la frise de la classe « Classique » 7	265
Figure 49. Frise collective.....	267
Figure 50. Supports accompagnant les frises historiques	269
Figure 51. Frise de la classe « Classique » 5 photographiée en novembre 2011	271
Figure 52. Frise de la classe « Classique » 6 photographiée en janvier 2012.....	271
Figure 53. Modélisation de la discipline Géographie.....	273
Figure 54. Traces d'actions sur les cartes.....	278
Figure 55. Place des affiches dans le tétraèdre pédagogique	301

Tables des figures

Figure 56. Pourcentage des « pratiques matérielles » des élèves et des enseignants par rapport aux accompagnements effectués lors de temps de classe observés.....	308
Figure 57. Affiche de Littérature produite pendant la séance.....	311
Figure 58. Aménagement des classes observées.....	316
Figure 59. Temps consacré à l’affichage selon les enseignants.....	378
Figure 60. Enseignants préparant leurs affiches avant la séquence.....	382
Figure 61. Liste horizontale de désignations différentes.....	393
Figure 62. Affiche « L’art de l’expression orale » de la classe « Projet » 5.....	415

Tables des tableaux

Tableau 1. Caractéristiques des 8 classes « Classiques ».....	155
Tableau 2. Caractéristiques des 6 classes à pédagogies alternatives	155
Tableau 3. Quantité des affiches dans les classes.....	161
Tableau 4. Comparaison de la durée annuelle des enseignements dans les Programmes de 2008 et des pourcentages d'affiches dans chaque discipline des classes « Classiques »....	184
Tableau 5. Comparaison de la durée annuelle des enseignements dans les Programmes de 2008 et des pourcentages d'affiches dans chaque discipline des classes « Freinet ».....	187
Tableau 6. Comparaison de l'importance des disciplines dans les textes officiels de 2002 et de 2008	191
Tableau 7. Les affiches classées par murs.....	195
Tableau 8. Les affiches dans les salles annexes.....	196
Tableau 9. Intervalles entre deux prises de données photographiques	198
Tableau 10. Evolution du nombre total d'affiches	199
Tableau 11. Evolution du nombre d'affiches de Français	200
Tableau 12. Evolution du nombre d'affiches de Mathématiques.....	200
Tableau 13. Evolution du nombre d'affiches d'Arts visuels	201
Tableau 14. Evolution des sous-disciplines du Français.....	202
Tableau 15. Evolution des sous-disciplines de Mathématiques.....	205
Tableau 16. Evolution des affiches d'Arts visuels.....	206
Tableau 17. Evolution des affiches non disciplinaires	208
Tableau 18. Sous-disciplines du Français	213

Tables des tableaux

Tableau 19. Modes d'organisations de la discipline Français dans les Programmes	215
Tableau 20. Sous-disciplines du Français dans les classes « Classiques »	217
Tableau 21. Sous-disciplines du Français dans les classes « Freinet »	219
Tableau 22. Sous-disciplines du Français dans les classes « Projet » et « Montessori »	221
Tableau 23. La sous-discipline Littérature dans les textes officiels	222
Tableau 24. Sous-disciplines des « Mathématiques »	227
Tableau 25. Modes d'organisations de la discipline Mathématiques dans les Programmes	228
Tableau 26. Sous-disciplines de Mathématiques présentes dans les classes « Classiques »	229
Tableau 27. Sous-disciplines des Mathématiques présentes dans les classes « Freinet » ...	231
Tableau 28. Modes d'organisations de la discipline Arts visuels dans les Programmes ...	235
Tableau 29. Projets d'Arts visuels dans les classes « Classiques »	236
Tableau 30. La discipline Sciences dans les textes officiels	239
Tableau 31. Thématiques des affiches de Sciences dans les classes « Classiques »	240
Tableau 32. La discipline Histoire dans les textes officiels	253
Tableau 33. Objets graphiques des frises historiques	262
Tableau 34. La discipline Géographie dans les textes officiels	273
Tableau 35. Thématiques des séances observées	303
Tableau 36. Illustration des conduites discursives des enseignants	304
Tableau 37. Illustration des conduites discursives des élèves	304
Tableau 38. Illustration des gestes des enseignants	304
Tableau 39. Illustration des gestes des élèves	305

Tables des tableaux

Tableau 40. Evolution des désignations des disciplines dans les programmes	355
Tableau 41. Répartition disciplinaire des affiches selon les enseignants	368
Tableau 42. Disciplines majoritaires dans les affiches selon les enseignants.....	368
Tableau 43. Actions citées par les élèves des classes « Freinet ».....	396
Tableau 44. Actions citées par les élèves des classes « Montessori »	397
Tableau 45. Actions citées par les élèves des classes « Classiques »	398
Tableau 46. Disciplines les plus affichées par l'enseignant selon les élèves des classes à pédagogie « Classique ».....	399
Tableau 47. Disciplines les plus affichées par l'enseignant selon les élèves des classes « Freinet »	400
Tableau 48. Disciplines les plus affichées par l'enseignant selon les élèves de la classe « Montessori ».....	400
Tableau 49. Nombre de citations des disciplines proposées par les élèves « Classiques » et « Freinet »	411
Tableau 50. Nombre de citations des disciplines proposées par les élèves des classes « Classiques »	412
Tableau 51. Nombre de citations des disciplines proposées par les élèves des classes « Freinet »	413
Tableau 52. Nombre de citations des sous-disciplines proposées par les élèves « Classiques » concernant la discipline Français	414
Tableau 53. Nombre de citations proposées par les élèves « Freinet » concernant la discipline Français.....	416
Tableau 54. Nombre de citations proposées par les élèves « Classiques » concernant la discipline Mathématiques	417

Tableau 55. Nombre de citations proposées par les élèves « Freinet » concernant la discipline Mathématiques	417
Tableau 56. Nombre de citations proposées par les élèves « Classiques » concernant la discipline Histoire	418
Tableau 57. Nombre de citations proposées par les élèves « Freinet » concernant la discipline Histoire	418

Tables des matières

Remerciements.....	5
Sommaire	6
Introduction générale.....	9
CHAPITRE 1. PENSER ET OBSERVER LES PRATIQUES D’AFFICHAGE DES ENSEIGNANTS : UN ENJEU POUR LES DIDACTIQUES	15
1 Questionner les pratiques d’affichages, une nécessité pour les didactiques.....	16
1.1 Afficher, un geste professionnel peu théorisé.....	16
1.2 Les affiches dans un lieu spécifique : les classes de l’école élémentaire.....	18
2 Construction d’une posture comparatiste.....	20
2.1 L’inscription de mon travail dans la didactique comparée.....	20
2.2 La comparaison comme outil méthodologique	22
2.2.1 La comparaison entre disciplines.....	22
2.2.2 La comparaison entre pédagogies	25
2.2.3 La comparaison dans les différents espaces	26
2.3 Mon modèle d’analyse des pratiques enseignantes.....	27
2.3.1 Les champs de recherches sur les pratiques enseignantes.....	27
2.3.2 Place des affiches parmi les écrits professionnels des enseignants.....	29
2.3.3 L’analyse par la chronogenèse des pratiques enseignantes.....	32
3 Débat sur la notion de discipline scolaire	34
3.1 Les imprécisions autour de la notion de discipline scolaire.....	34
3.2 Les disciplines sont des formes d’organisation.....	36
3.2.1 Les disciplines organisent des contenus	37
3.2.2 Les disciplines organisent des mises en texte des savoirs.....	37
3.3 Les affiches permettent de rencontrer les disciplines	38

3.4	Les disciplines varient dans le temps	39
3.5	Les disciplines ont des finalités diverses	41
3.6	Mon utilisation du terme « discipline scolaire »	42
4	Les pédagogies étudiées : « Freinet », « Montessori », « Projet » et « Classique »	45
4.1	Le courant « Freinet »	45
4.1.1	Les fondements et les principes de la méthode « Freinet » :	45
4.1.2	La salle de classe selon Célestin Freinet	46
4.1.3	La pédagogie « Freinet » actualisée dans les pratiques observées	48
4.2	Le courant Montessori	49
4.2.1	Les fondements et les principes de la méthode :	49
4.2.2	La salle de classe selon Maria Montessori	50
4.2.3	La pédagogie Montessori actualisée dans les pratiques observées	52
4.3	Le courant de la pédagogie de Projet	52
4.3.1	Les fondements et principes de la méthode :	52
4.3.2	La salle de classe en pédagogie de « Projet »	54
4.3.3	La pédagogie de Projet actualisée dans les pratiques observées :	55
4.4	Les classes « Classiques »	55
4.5	Les innovations dans l'aménagement des salles de classe	57
	Conclusion du Chapitre 1	60
	CHAPITRE 2. DÉFINIR L’AFFICHE	61
1	Proposition de définition	61
2	Plusieurs questions soulevées par cette définition	68
3	Trois notions utilisées : les pratiques d’affichage, les systèmes d’affiches et l’ <i>affichabilité</i>	69
4	Éléments pour un historique de l’affiche dans l’école obligatoire française	70
4.1	Emergence des affiches	71

4.2	Liens entre l'architecture et les pratiques d'affichage.....	73
4.3	Le rôle de la forme scolaire	77
4.4	Emergence des affiches dans les disciplines scolaires.....	80
5	Les critères d'analyse des pratiques d'affichage	87
5.1	La genèse de la grille d'analyse.....	87
5.2	La grille d'analyse utilisée pour la thèse.....	91
5.2.1	Les types d'affiches	91
5.2.2	Les fonctions des affiches.....	93
	Conclusion du Chapitre 2	95
	CHAPITRE 3. LES LIEUX DE FORMALISATION DES AFFICHES.....	96
1	La prescription officielle des affiches	96
1.1	Dans les programmes officiels de 2002.....	97
1.2	Dans les programmes officiels de 2008.....	99
2	La prescription institutionnelle des affiches	101
2.1	Choix et présentation du corpus des sites d'inspection analysés	102
2.1.1	La question de la représentativité du corpus	102
2.1.2	Les affiches, leurs appellations, leur matérialité	102
2.1.3	Les fonctions des affiches selon les inspections	103
2.1.4	Les destinataires.....	104
2.1.5	Des affiches obligatoires ?	105
2.1.6	Le rapport au temps.....	108
2.1.7	Les conseils.....	109
2.1.8	Les affiches en relation forte avec d'autres écrits	111
2.2	Synthèse des contenus des recommandations	112
3	La formalisation des affiches dans les blogs enseignants.....	113

3.1	Les blogs : des pratiques invisibles de production d'écrits professionnels	113
3.2	Pourquoi s'intéresser aux blogs enseignants ?.....	114
3.3	Des pratiques enseignantes invisibles, hors du temps de la classe	116
3.4	Les affiches à travers les blogs d'enseignants.....	118
3.4.1	Choix et présentation du corpus des blogs analysés	119
3.4.2	La catégorisation des affiches dans les blogs.....	121
3.4.3	Les contenus des affiches	132
3.4.4	Analyse des articles accompagnant les affiches.....	144
3.4.5	Les discussions dans les commentaires	147
	Conclusion du Chapitre 3	151
	CHAPITRE 4. L'ANALYSE DES UNIVERS DE L'ÉCRIT PAR LES AFFICHES..	153
1	Observer les affiches	154
1.1	Définition de l'échantillon	154
1.2	Investigation photographique pour collecter les affiches	156
2	Les univers des affiches des classes	159
2.1	Le nombre d'affiches.....	159
2.2	Le stockage des affiches.....	162
2.3	Les supports proches des affiches.....	164
3	Les modes d'organisation des disciplines sur les affiches	166
3.1	Comment reconstruire des contenus disciplinaires issus des affiches ?	167
3.1.1	Analyse des aspects matériels.....	170
3.1.2	Analyse des objets graphiques.....	171
3.1.3	Analyse des images des textes	173
3.1.4	Analyse des aspects linguistiques.....	173
3.1.5	Analyse des aspects socioculturels.....	174

3.2	Les modes langagiers utilisés dans les affiches.....	174
3.2.1	Les modes langagiers iconiques	174
3.2.2	Les modes langagiers mathématiques	175
3.2.3	Les modes langagiers textuels	176
4	La notion d' <i>affichabilité</i>	179
5	Des disciplines phares sur les murs ?.....	182
5.1	La répartition disciplinaire	182
5.2	Les places des disciplines sur les murs des classes	193
6	Les évolutions des univers des affiches.....	198
6.1	L'évolution du nombre des affiches	198
6.2	Quelles disciplines évoluent ?	200
6.3	Le Français	202
6.4	Les Mathématiques	203
6.5	Les Arts Visuels.....	206
6.6	Les affiches non disciplinaires	207
6.7	Quelles affiches évoluent ? Quelles sont les différentes formes d'évolution ?.....	208
6.8	Des systèmes d'affiches étendus.....	209
	Conclusion du Chapitre 4	211
	CHAPITRE 5. LES UNIVERS DES AFFICHES DANS LES CLASSES.....	212
1	Des disciplines organisées en sous-disciplines	212
1.1.1	Le Français	212
1.1.2	Les Mathématiques	227
1.2	Les Arts visuels, une discipline organisée par projets	235
1.2.1	Les Arts visuels dans les Programmes.....	235
1.2.2	L'organisation des Arts visuels dans les classes « Classiques»	235

1.2.3	L'organisation des Arts visuels dans les classes « Freinet ».....	237
1.2.4	L'organisation des Arts visuels dans les classes « Projet » et « Montessori » 238	
2	Des disciplines organisées par thématiques.....	239
2.1.1	Les Sciences.....	239
2.1.2	Contenus des affiches de Sciences	242
3	Des disciplines organisées autour d'affiches emblématiques.....	253
3.1.1	La frise, affiche emblématique en Histoire	253
3.1.2	Les contenus des frises historiques	255
3.1.3	La carte, affiche emblématique en Géographie.....	273
3.1.4	Les contenus des cartes en Géographie	275
3.1.5	Quelques affiches récurrentes dans les autres disciplines.....	279
3.2	Quels sont les liens entre l'organisation des disciplines sur les murs et celle dans les supports des élèves ?	294
3.3	Trois conclusions sur les modes d'organisation des disciplines.....	298
	Conclusion du Chapitre 5	299
	CHAPITRE 6. QUELLES UTILISATIONS EFFECTIVES DES AFFICHES DANS LES CLASSES ?	300
1	Pourquoi aller voir les pratiques effectives ?	300
2	Méthodologie : choix des séances, des degrés et des outils d'analyse	302
2.1	Analyses comparées des accompagnements de l'enseignant	302
2.2	Les temps de classe observés	305
3	Comparaison des séances du point de vue de la nature des « pratiques matérielles » utilisant des affiches	307
3.1	Les modalités d'écriture	310
3.2	Les rôles de l'enseignant selon les pédagogies	312

3.3	Les rôles des élèves selon les pédagogies	313
4	L'intégration des affiches dans les séances selon les pédagogies	315
4.1	Liens entre l'organisation de la classe et la gestion des affiches.....	315
4.2	Deux modalités d'usage des affiches dans les classes	318
	Conclusion du Chapitre 6	319
	CHAPITRE 7. LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS : LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES	321
1	Considérations méthodologiques : recueil et analyse du discours des enseignants par entretiens.....	321
1.1	Structure des entretiens.....	323
1.2	Transcription des entretiens avec les enseignants	324
2	Les pratiques d'affichage selon le discours des enseignants « Classiques » et « Freinet » dans les entretiens	327
2.1	Comment les enseignants désignent leurs affiches ?.....	327
2.2	Les fonctions des affiches selon les enseignants	330
2.2.1	La fonction didactique : diversité d'objectifs.....	330
2.2.2	La fonction d'appropriation de la classe : des affiches pour décorer	332
2.2.3	La fonction administrative : des affiches pour l'inspecteur	333
2.2.4	Spécificité chez les enseignants « Freinet » : des affiches de référence et des affiches pour gérer le travail	334
2.3	L'organisation des affiches dans l'espace	336
2.3.1	Des systèmes d'organisation différents	336
2.3.2	Une contrainte : les places disponibles dans l'espace d'affichage de la classe	337
2.4	Que font les enseignants des affiches qu'ils retirent ?	338
2.5	Les obstacles évoqués par les enseignants	341

2.5.1	Le manque de place	341
2.5.2	De nombreux doutes.....	342
2.5.3	Des difficultés d'accrochage.....	343
2.5.4	Certains doutes non partagés par les enseignants « Freinet »	343
2.6	Les moments où les enseignants affichent	344
2.7	Le lien avec les outils de la classe	346
2.8	Le mode de production et l'archivage	348
2.8.1	Les affiches sont utilisées en quelles disciplines ?.....	350
2.8.2	Comment ils les utilisent ?	350
2.8.3	Quels sont les élèves qui les utilisent ?	352
2.9	Caractérisation de l'usage des affiches par les enseignants	353
3	La reconstruction des disciplines présentée par les enseignants.....	354
3.1	Les disciplines à l'école élémentaire.....	354
3.2	Les représentations et la conscience disciplinaire des enseignants.....	355
3.3	Analyse comparative de différentes disciplines.....	357
3.3.1	En Sciences	358
3.3.2	En Français.....	359
3.3.3	En Mathématiques	360
3.3.4	En Arts visuels.....	360
3.3.5	Les disciplines absentes.....	361
4	Considérations méthodologiques : recueil et analyse du discours des enseignants par questionnaires.....	362
4.1	Présentation du corpus de réponses	363
4.2	Précautions d'interprétation des résultats	363
5	Les discours autour des affiches selon les enseignants dans les questionnaires...	364
5.1	Les affiches vues par les professionnels.....	364

5.2	Le nombre d'affiches et leur répartition disciplinaire	367
5.2.1	Nombre d'affiches	367
5.2.2	Les disciplines majoritaires	368
5.2.3	Les disciplines minorées ou absentes.....	370
5.2.4	Cas particuliers.....	371
5.3	La temporalité des affiches.....	372
5.3.1	La durée de vie des affiches.....	372
5.3.2	Les emplacements des affiches	376
5.3.3	Les auteurs des affiches.....	379
5.3.4	Les usages des élèves	380
5.4	Personnalisation de l'espace par les affiches	382
5.5	Liens entre affiches et apprentissages.....	383
Conclusion du Chapitre 7		385
CHAPITRE 8. LE DISCOURS DES ÉLÈVES SUR LES AFFICHES DE LEUR CLASSE : LES QUESTIONNAIRES ET LES ENTRETIENS		387
1	Les questionnaires destinés aux élèves	388
1.1	Présentation du corpus de réponses	389
1.2	Traitement des réponses du questionnaire	391
2	Des identifications disciplinaires contrastées selon les pédagogies	392
2.1	Les disciplines identifiées à partir des affiches.....	394
2.2	Les fonctions et les modalités d'usage des affiches selon les élèves.....	395
2.3	Les auteurs des affiches.....	399
2.4	Les usages des affiches selon les élèves.....	401
2.5	Les ressentis des élèves face aux affiches.....	402
2.6	L'appropriation des systèmes d'affiches par les élèves	403
3	Modalités des entretiens menés avec les élèves.....	404

3.1	Structure et modalités de passation des entretiens	405
3.2	Précautions d'interprétation	406
3.3	Transcription et analyse des entretiens avec les élèves	407
4	Le discours des élèves sur les affiches	408
4.1	Comment les élèves désignent les affiches de leurs classes ?	408
4.2	Des systèmes disciplinaires d'affiches fortement contrastés	410
4.2.1	La discipline Français	413
4.2.2	La discipline Mathématiques	416
4.2.3	La discipline Histoire	417
4.2.4	La discipline Arts Visuels	418
4.2.5	La discipline Géographie	418
4.3	Les fonctions des affiches évoquées par les élèves	419
4.3.1	Quelles sont les fonctions des affiches selon les élèves dans les classes « Classiques » ?	419
4.3.2	Quelles sont les fonctions des affiches selon les élèves dans les classes « Freinet » ?	422
4.3.3	Les liens avec les outils	424
4.3.4	Les emplacements	426
4.3.5	Les auteurs et les sources	427
4.3.6	Les problèmes évoqués par les élèves pour leur utilisation	428
4.3.7	Les phases orales de la présentation des affiches dans les classes « Freinet »	428
4.3.8	L'utilisation par les élèves	430
4.3.9	L'utilisation par les enseignants	431
4.3.10	Les relations entre le niveau scolaire des élèves et leur connaissance du système des affiches	432

Tables des matières

Conclusion du Chapitre 8	432
Conclusion générale	434
Index des noms cités	450
Tables des figures	455
Tables des tableaux.....	459
Tables des matières.....	463
Références bibliographiques	474

Références bibliographiques

- ARNOULD P. et BIAGGI C., (2002), Cartes et images dans l'enseignement de la géographie, dans Hagnerelle M. (dir.) *Apprendre l'histoire et la géographie à l'Ecole*, Actes du colloque organisé à Paris 12, 13 et 14 décembre 2002 : 191-204.
- ASTOLFI J-P., (1992), L'école pour apprendre, Paris, ESF.
- ASTOLFI J-P., PETERFALVI B., VERIN A., (1988), *Comment les enfants apprennent les sciences ?*, Paris, Retz.
- AUDIGIER F., (1986), Des multiples dimensions de la réflexion didactique, dans *Rencontre nationale sur la didactique de l'histoire et de la géographie*.
- AUDIGIER F., (1994), Des élèves, des villes. Représentations et didactique, *Revue de Géographie de Lyon*, vol. 69, n°3 : 205-219.
- AUDIGIER F., (1995), Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves, *Spirale*, n°15 : 61-89.
- AUDIGIER F., (1999), dans Masselot-Girard M. et al., *Images, langages, Recherches et pratiques enseignantes*, Paris, INRP.
- AUDIGIER F., (2005), Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire, dans Maulini O. et Montandon C. (éds), *Les formes de l'éducation : variétés et variations*, Bruxelles, De Boeck, coll. *Raisons Educatives* : 103-122.
- AUDIGIER F., (2012), Les Éductions à... Quels significations et enjeux théoriques et pratiques ? Esquisse d'une analyse, *RED Les Cahiers Théodile* n°13, Les contenus disciplinaires : 25-38.
- AUDIGIER F., CREMIEUX C. et MOUSSEAU M.J. (1996), *L'Enseignement de l'histoire et de la géographie en troisième et en seconde. Étude descriptive et comparative*, Paris, INRP.
- AUDIGIER F. et TUTIAUX-GUILLON N. (dir.), (2004), *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*, Saint Fons, INRP.
- BARRÈRE A., (2002), *Les enseignants au travail*, Paris, L'harmattan.
- BAUDOIN J-M. et FRIEDRICH J., (2001), Introduction. Théories de l'action et éducation, dans Baudoin J.-M. et Friedrich J. (dir.), *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, De Boeck : 7-24.
- BAUTIER É. et RAYOU P., (2009), *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris, PUF.

Références bibliographiques

- BÉCOUSSE G., JOVENET A.-M., (2007), Changement et continuité, l'entrée en classe de sixième, dans Reuter Y. (dir.) *Une école Freinet, Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris, l'Harmattan : 89-113.
- BEILLEROT J., (1996), L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression ? *Cahiers pédagogiques* n° 364, septembre 1996 : 12-13.
- BERNIÉ J.-P., (2002), L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ?, dans *Revue française de pédagogie*, Volume 141, 2002. *Vers une didactique comparée* : 77-88.
- BERNIÉ J.-P., (2004), Pour un ensemble co-disciplinaire, dans Falardeau E., Fisher C., Simard C. et Sorin N. (éd.), *Le français, discipline singulière, plurielle ou transversale*. Actes du 9e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français, Québec 26 au 28 août 2004, Québec, Université de Laval.
- BIAGIOLI N., DROUHARD J.-P., LOZI R., LOPEZ L., RAOUX C., (2007), Le marquage temporel des séances interdidactiques : la non-congruence comme marqueur d'interdiscursivité, dans Lahanier-Reuter D. et Roditi E., *Les méthodes de recherche en didactiques (2), Questions de temporalité*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion : 109-126.
- BÖHM W., (1994/2002), Maria Montessori, dans Houssaye J., *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*, Paris, A. Colin : 149-166.
- BORÉ C., (2000), Le brouillon, introuvable objet d'étude ?, *Pratiques* n°105-106, Metz CRESEF : 23-49.
- BORNE D. et GARCIA P., (2002), Continuité et discontinuité chronologique dans l'enseignement de l'histoire dans Hagnerelle M. (dir.) *Apprendre l'histoire et la géographie à l'Ecole*, Actes du colloque organisé à Paris le 12, 13 et 14 décembre 2002 : 157-164.
- BORZEIX A., BOUTET J. et FRAENKEL B., (2001), Introduction dans Borzeix A. et Fraenkel B. (coord.), *Langage et travail : communication, cognition, action*, Paris, CNRS Editions : 9-71.
- BOURDIEU P., (dir.), (1993/2007), *La misère du monde*, Paris, Seuil, coll. « Points essais ».
- BRONCKART J.-P., (1996), *Activité langagières, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Lausanne-Paris, Delachaux-Niestlé.
- BRONCKART J.-P., (2001), S'entendre pour agir et agir pour s'entendre dans Baudouin J.-M. et Friedrich J. (Ed.), *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, De Boeck : 133-154.
- BROSSARD M., (1994), *L'adaptation de l'enfant à l'école*, Paris, coll. Scientifique Stablon.
- BROUSSEAU G., (1982), *Les objets de la didactique des mathématiques*, Actes de la 2^e Ecole d'été de didactique des mathématiques, IREM d'Orléans.

Références bibliographiques

- BROUSSEAU G., (1988), Le contrat didactique : le milieu, *Recherches en Didactique des Mathématiques* n° 3 : 339-336.
- BROUSSEAU G., (1998), *La théorie des situations didactiques, Recueil de textes de Didactique des mathématiques 1970-1990*, présentés par Cooper M., Balacheff N., Sutherland R. et Warfield V., Grenoble, La Pensée sauvage.
- BROUSSEAU G., (1990), Le contrat didactique et le concept de milieu : Dévolution dans *Recherches en didactique des Mathématiques* n°9.3, Grenoble, La Pensée Sauvage : 309-336.
- BROUSSEAU G., et CENTENO J., (1991), Rôle de la mémoire didactique de l'enseignant, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Volume 11. 2/3, 167-210.
- BRU M., (2002), Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer, *Revue Française de Pédagogie* n° 138, *Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation*, Lyon, INRP : 63-73.
- BRU, M., (2004), Les pratiques enseignantes comme objet de recherche, dans Marcel J.-F., (dir), *Les pratiques enseignantes hors de la classe*, Paris, L'Harmattan : 281-299.
- BRU M. et NOT L., (1987/1991), *Où va la pédagogie de projet ?* Toulouse, Editions universitaires du Sud, Collection Recherches et pratiques éducatives.
- BUCHETON D., (dir.), (2009), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Paris, Octarès Éditions.
- BUCHETON D. et JORRO A., (2009), Une posture de « chercheur en lien avec la formation », La quête d'un ethos scientifique dans Bucheton D. (dir.) *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Paris, Octarès Éditions : 7-25.
- BUGNARD P.-P., (2004), Quelles formes de classes pour quelles pédagogies ?, *Bulletin CIIP*, n° 15, décembre : 10-11.
- BUISSON F. (1911), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'Instruction primaire*
<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/> (dernière consultation le 5 août 2015)
- CALAQE E., (2004), Construction du vocabulaire et construction des connaissances au cours moyen, *Le français, discipline singulière, plurielle ou transversale*, Actes du 9e colloque de l'AIRDF, Québec 26 au 28 août 2004, Québec, Université de Laval.
- CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS V., DE LÉONARDIS M., GARRIC N., PRÉTEUR Y., ROSSI-NEVES P., ROSSI-GENSANE, N. BESSÉS M-O & COURTINAT A., (2008), *Étude des effets des dispositifs pédagogiques de l'enseignement professionnel sur les savoirs, les compétences et les représentations des apprenants. Genèse des ruptures dans les parcours de formation des lycéens professionnels et des apprentis de niveau V*, Toulouse.

Références bibliographiques

- CAPACCHI F., (2006), *Adaptabilité et plasticité de la salle de classe à l'épreuve des usages et du temps*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université Charles-de-Gaulle, Lille III.
- CARRA C. et REUTER Y., (2005), Analyser un mode de travail pédagogique « alternatif » : l'exemple d'un groupe scolaire travaillant en pédagogie « Freinet », *Revue française de pédagogie*, n°153, octobre-novembre-décembre 2005 : 39-53.
- CHAMBON M., (1990), Les représentations des disciplines scolaires par les parents d'élèves : enjeux de valeurs, enjeux sociaux, *Revue française de pédagogie*, n°92, Paris, INRP : 31-40.
- CHARTIER R., COMPERE M.-M. et JUILIA D., (1976), *L'éducation en France du XVIe au XVIIIe*, Paris, SEDES.
- CHARTIER AM. et RENARD P. (2000), Cahiers et classeurs : les supports ordinaires du travail scolaire, *Repères* n°22 : 135-159.
- CHERVEL A., (1977), *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français... Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot.
- CHERVEL A., (1988), L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche, *Histoire de l'éducation* n°38, 1988, Paris, INRP.
- CHERVEL A., (1998), *La Culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin.
- CHERVEL A., (2006), *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*, Paris, Retz.
- CHEVALLARD Y., (1985/1991), *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage Éditions.
- CHEVALLARD Y., (1992), Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 12/1 : 73-112.
- CHEVALLARD Y., (1996), Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique, dans Brun J. (Ed.), *Didactique des mathématiques*, Lausanne, Delachaux et Niestlé : 145-196.
- CHEVALLARD Y. et JOHSUA M.A., (1982), Un exemple d'analyse de la transposition didactique : la notion de distance, *Recherches en didactique des mathématiques*, volume 3.1., Grenoble, La Pensée Sauvage,
- CLOT Y., (2008), *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, Presses Universitaires de France.
- CLOT Y. et FAÏTA D., (2000), Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes, *Travailler* n° 4, Paris, CNAM : 7-42.
- COHEN L. et MANION L.(1980), *Research Methods in Education*, Croom Helm.
- COHEN-AZRIA C., (2005), Sciences à l'école : diversité des pratiques, diversité des écrits, Actes du 9ème colloque de l'AIRDF, *Le français discipline singulière, plurielle ou transversale ?*, Université Laval, Québec (Canada), 26 -28 août 2004,

Références bibliographiques

<http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/cora-cohen.pdf>

(dernière consultation le 28 juillet 2015).

COHEN-AZRIA C., (2007/2010), Outils, dans Reuter Y. (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck : 155-160.

COHEN-AZRIA C., LAHANIER-REUTER D. et REUTER Y., (dir.), (2013), *Conscience disciplinaire - Les représentations des disciplines à la fin de l'école primaire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

CONSTANT-BERTHE N., (2006), Pourquoi et comment élaborer une consigne identique et pertinente dans deux disciplines différentes (mathématique et français), dans Perrin-Glorian M-J. et Reuter Y. (dir.), *Les méthodes de recherche en didactique : acte du premier séminaire*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion : 71-84.

DAUNAY B., (2006), Langue et métalangage : comparaison des compétences dans deux écoles aux modes de travail pédagogique différents, dans REUTER Y. Effets d'un mode de travail pédagogique « Freinet » en REP, Recherche R/RIU/011, (2004-2006), IUFM Nord Pas-de-Calais : 87-103.

DAUNAY B., (2007/2010), Didactique comparée, dans Reuter Y. (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck : 75-78.

DAUNAY B., (2010), La construction des contenus d'enseignement et de formation, Ouverture du séminaire de la MESHS Lille.

http://www.meshs.fr/documents/file/seminaires/2010/CCEF_10-10-18.pdf

(dernière consultation le 31/05/2014).

DAUNAY B. (dir) (2011) *Les écrits professionnels des enseignants. Approche didactique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

DAUNAY B., DELCAMBRE I., REUTER Y., (2009), Le socioculturel en questions, dans Daunay B., Delcambre I. et Reuter Y. (éds.), *Didactique du français, le socioculturel en question*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion : 19-36.

DAUNAY B., REUTER Y., THEPAUT A., (éds.), (2013), *Les contenus disciplinaires. Approches comparatistes*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.

DAUNAY B., REUTER Y., (2013), Penser et problématiser les contenus disciplinaires : un enjeu fondamental pour les didactiques, dans B. Daunay, Y. Reuter, A. Thépaut (eds), *Les contenus disciplinaires, Approches comparatistes*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion : 21-34.

D'ENFERT R., (2003/2010), Inventer une géométrie pour l'école primaire au XIXe siècle, Tréma.

Références bibliographiques

<http://trema.revues.org/1536> (dernière consultation le 18 mai 2014).

DEFORGE Y., (1985), *Technologie et génétique de l'objet industriel*, Paris, Maloine, SA éditeur.

DELCAMBRE P., (1997), *Écriture et communication de travail Pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés*, Villeneuve d'Ascq, éditions des Presses Universitaires du Septentrion.

DELCAMBRE I. et LAHANIER-REUTER D., (2003), Propositions pour une étude sur les méthodes de recherche en didactique, *Les Cahiers Théodile n° 4*, Villeneuve d'Ascq, Lille 3 : 123-142.

DELCAMBRE I. et REUTER Y., (2002), Images du scripteur et rapports à l'écriture, *Pratiques*, 113-114 : 7-28.

DELCAMBRE I. et LAHANIER-REUTER D., (2003), Propositions pour une étude sur les recherches en didactique, *les Cahiers THEODILE*, n°4 : 123-142.

DENIZOT N., (2008), *Genres littéraires et genres textuels en classe de français : scolarisation, construction, fonctions et usages des genres dans la discipline français*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université Charles-de-Gaulle, Lille III.

DEROUET-BESSON M-C., (1998), *Les murs de l'école*, Paris, Métailié.

DEROUET-BESSON M-C., (2005), L'apport de l'École à la construction d'une culture architecturale en France ». *Revue de l'Inspection générale*, n° 2 : 4-19.

<http://cache.media.education.gouv.fr/file/71/6/3716.pdf> (dernière consultation le 11 avril 2014).

DEVELAY M., (1992/1993), *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*, Paris, ESF.

DEVELAY M., (1993), Pour une épistémologie des savoirs scolaires, *Pédagogie collégiale*, vol.7, octobre 1993 : 35-40.

DEVELAY M. et ASTOLFI J.-P., (1989), *La didactique des sciences*, Paris, Presses Universitaires de France, Collection « Que sais-je ? ».

DEVELAY M. et LEVINE J., (2004), *Pour une anthropologie des savoirs scolaires. De la désappartenance à la réappartenance*. Paris, Editions ESF.

DOLZ J. et SCHNEUWLY B., (1998), *Pour un enseignement de l'oral. Initiations aux genres formels à l'école*, Paris, ESF.

DOLZ J., HANSELMANN S., LEY V., (2006), La communication affichée au service de l'exposé oral : apprentissage de l'usage de l'écrit comme support à la prise de parole en public, dans Bernard Schneuwly et al., *Analyses des objets enseignés*, De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation : 143-157.

DOUSSOT S., (2011), *Didactique de l'histoire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Références bibliographiques

- DUBET F. et MARTUCELLI D., (1996), *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.
- DUFOUR M., (2008), *Les points communs et les variations d'affichage selon les disciplines*, Mémoire de Master 1 sous la direction d'Yves Reuter, Villeneuve d'Ascq, Université Charles-de-Gaulle, Lille3.
- DUFOUR M., (2009), *Pratiques d'affichage en CM1-CM2*, Mémoire de Master 2, Villeneuve d'Ascq, Université Charles-de-Gaulle, Lille 3.
- DUFOUR M., (2011a), Points communs et variations entre affichages selon les disciplines, Communication au Deuxième colloque international de l'Association pour des Recherches Comparatistes en Didactique (ARCD) « Les contenus disciplinaires », Villeneuve d'Ascq, 20-22 janvier 2011.
- DUFOUR M., (2011b), Pratiques d'affichage selon les pédagogies : Classique, Freinet et Montessori, Actes du Colloque Doctoral International de l'Education et de la Formation, Centre de recherche en Éducation de Nantes.
- http://www.cren.univ-nantes.fr/54646317/0/fiche_pagelibre/&RH=1349255087209
(dernière consultation le 6 août 2015).
- DUFOUR M., (2013), Points communs et variations entre affichages selon les disciplines, dans B. Daunay, Y. Reuter et A. Thépaut (éds) *Les contenus disciplinaires, Approches comparatistes*, PUS, Villeneuve d'Ascq.
- DUFOUR M., (2014), Les affiches dans les classes : ce qu'en disent les élèves, Recherches, n°60/1^{er} semestre 2014, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- DURAND M., (1996), *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris, PUF.
- DUVAL R., (2003), Comment analyser le fonctionnement représentationnel des tableaux et leur diversité ?, *Spirale* n°32 : 7-31.
- FIALIP-BARATTE M. et SZAJDA-BOULANGER L., (2013), Configurations et conscience disciplinaire : discours croisés des élèves et des enseignants en Français, dans Azria-Cohen C., Lahanier-Reuter D. et Reuter Y., (dir.) *Conscience disciplinaire. Les représentations des disciplines à la fin de l'école primaire*, Presses universitaires de Rennes, coll. « Paideia ».
- FIJALKOW E. & FIJALKOW J. (1994), Enseigner à lire au CP : état des lieux, *Revue Française de* n° 107, *Évaluation du système éducatif*, Lyon, INRP : 63-60.
- FISHER G.N., (1992), *Psychologie sociale de l'environnement*, Toulouse, Privat.
- FLUCKIGER C., BACHY S., DAUNAY B., (2014), Les enseignants face aux ressources numériques. Une problématique didactique, Colloque International JOCAIR 5, Paris, France, 26-28 juin 2014.
- http://eda.shs.univ-paris5.fr/jocair_2014/atelier_5/Fluckiger-Bachy-Daunay.pdf. (dernière consultation le 29 juillet 2015).

Références bibliographiques

- FOLCHER V., RABARDEL P., (2004), Hommes-Artefacts-Activités : perspective instrumentale dans Falzon P. (Eds) *L'ergonomie*, PUF : 251-268.
- FORSTER S., (2004), L'évolution des pédagogies exige de l'espace, beaucoup d'espace, *Bulletin CIIP*, n° 15, décembre.
- FREINET C., (1937), La Grammaire française en quatre pages, *Brochures d'Education Nouvelle Populaire* n°2, octobre 1937, Vence, L'imprimerie à l'école.
- FREINET C., (1969), *Pour l'école du peuple*, Paris, François Maspéro.
- FREINET C., (1978), *Les Dits de Mathieu, une pédagogie moderne de bon sens*, Paris, Delachaux et Niestlé, 5^{ème} éd.
- FREINET E., (1968), *Naissance d'une pédagogie populaire. Historique de l'école moderne*, Paris, Maspéro.
- FREINET E., (1974), *L'école Freinet, réserve d'enfants*, Paris, Maspero.
- FREINET E., (1977), *L'itinéraire de Célestin Freinet*, Paris, Payot.
- FRESNAULT-DERUELLE P., (1997), *L'image placardée*, Paris, Éditions Nathan.
- GACHET-DELABORDE M., (2009), *Formes et sens de l'univers graphique. Etude de cas et enjeux didactiques*, Metz, Thèse de doctorat Université Paul Verlaine.
- GACHET-DELABORDE M., (2014), *Les affichages à l'école maternelle : première entrée dans l'écrit*, Nancy, Canopé Editions.
- GAGNE G., SPRENGER-CHAROLLES L., LAZURE R., ROPE F., (1989), *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle (1970-1984)*, Bruxelles, de Boeck.
- GERVEREAU L., (2003), *Ces images qui changent le monde*, Paris, Seuil.
- GIGUERE J. et REUTER Y., (2003), Les cahiers et classeurs et la construction de l'image de la discipline à l'école primaire, Actes du colloque, cédérom, *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*, Bordeaux, 3-5 avril 2003.
- GIGUERE J. et REUTER Y., (2003), Présentation d'une grille d'analyse de l'univers de l'écrit à l'école primaire, *Les cahiers Théodile* n°4 : 103 à 121.
- GIGUERE J. et REUTER Y., (2005), L'univers de l'écrit à l'école primaire : comparaison de trois modes de travail pédagogique, *Rapport de recherche sur l'école Freinet, Tome 1*.
- GOFFMAN E., (1967/1974), *Les rites d'interactions*, Paris, Éditions de Minuit.
- GOIGOUX R. (2002), Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : monographie, *Revue Française de Pédagogie* n° 138, *Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation*, Lyon, INRP, 115-134.
- GOIGOUX R. (2005), Ressources et contraintes dans le travail d'enseignement de la lecture au cours préparatoire, dans Schneuwly B. & Thevenaz T. (dir.), *Le travail de l'enseignant et l'objet enseigné : le cas du français langue étrangère*, (67-92), Bruxelles, De Boeck.

Références bibliographiques

- GOIGOUX R., (2007), Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants, *Education et didactique* [en ligne], vol 1-n°3 décembre 2007
<http://educationdidactique.revues.org/232> (dernière consultation le 18/12/2014).
- GOIGOUX R. & VERGNAUD G. (2005) Schèmes professionnels. *AiRDF*, 36, 1, 7-10.
- GOODY J., (1977), *La raison graphique*, Paris, Éditions de Minuit.
- GRANIER G. et PICOT F., (2002), La place des documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie, dans Hagnerelle M. (dir.) *Apprendre l'histoire et la géographie à l'Ecole*, Actes du colloque organisé à Paris les 12, 13 et 14 décembre 2002 : 177-185.
- GRATALOUP C., (1998), Fausses évidences des images géographiques. Cartes et images dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie, dans Colloque IREHG, 26-27 novembre 1997, Clermont-Ferrand, CRDP d'Auvergne : 15-31.
- GUICHARD J., MARTINAND J.-L., (2000), *Médiatique des sciences*, Paris, PUF.
- GUIGUE M., (2003), Quelques heures de classes en lycée, entre ordinaire et "bons moments", *Le Télémaque*, 2003/2 n° 24 : 35-50.
- GUILLAUME G., (1929/1965), *Temps et Verbe. Théorie des aspects, des modes et des temps*, Paris, H. Champion.
- HAGNERELLE M, (2002), (dir.), *Apprendre l'histoire et la géographie à l'Ecole*, Actes du colloque organisé à Paris les 12, 13 et 14 décembre 2002
- HALTE J.-F., (1982), Apprendre autrement à l'école, *Pratiques*, n° 36, *Travailler en projet*, décembre 1982 : 5-23.
- HALTE J.-F., (1989), Savoir écrire – savoir faire, *Pratiques*, 61 : 3-28
- HALTE J.-F., (1992), *La didactique du français*, Paris, PUF, Que sais-je ?
- HALTE J.-F., (2002), Didactique de l'écriture, didactique du français : vers la cohérence configurationnelle, colloque « L'écriture et son apprentissage », *Pratiques*, n° 115-116, décembre 2002.
- HAMELINE D., (1985), Le praticien, l'expert et le militant dans Boutinet J.-P. et col., *Du discours à l'action*, Paris, L'Harmattan : 80-103.
- HANNEBIQUE S., (1999), Traces écrites et cahiers...en cycle 3, *Le Nouvel Educateur* n°110, juin 1999 : 14-19.
- HASSAN R., (2011), Le tableau de la classe dans Daunay B., *Les écrits des enseignants, approche didactique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes: 43-72.
- HASSAN R., (2012), Les écrits professionnels des enseignants : une approche didactique exploratoire, *SCRIPTA*, Belo Horizon, v.16, n°30 : 233-247.

Références bibliographiques

- HASSAN R., (2013), Français: Configurations et conscience disciplinaire, dans Cora Cohen-Azria, Dominique Lahanier-Reuter et Yves Reuter (dir.), *Conscience disciplinaire : les représentations des disciplines à la fin de l'école primaire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes : 47-60.
- HASSAN R., (2014), Le tableau comme outil d'enseignement, dans Michel Leclère, Jean-Paul Narcy-Combes (dir.), *Enseigner les langues aux enfants en contexte scolaire. Diversité des approches et outils d'enseignement*, Riveneuve : 161-175.
- HASSAN R. et LAHANIER-REUTER D., (2013), Questions de méthodes, dans Cora Cohen-Azria, Dominique Lahanier-Reuter et Yves Reuter (dir.), *Conscience disciplinaire : les représentations des disciplines à la fin de l'école primaire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes : 19-33.
- HÉBRARD J. (1983) L'évolution de l'espace graphique d'un manuel scolaire, Le « Despautère » de 1512 à 1759, Paris : *Langue Française* n°59, Le signifiant graphique, 68-87.
- HOUSSAYE J., (1988/2000), *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, Berne, Peter Lang.
- HUBERMAN, M., (1983), *Répertoires, recettes et vie de classe. Comment les enseignants utilisent l'information*, *Education et recherche*, n° 2 :157-177.
- JACOBI D., (1984), Figures et figurabilité de la science dans des revues de vulgarisation, *Langages* n°75, Lettres et icônes, septembre 1984.
- JACOBI D., (1985), Références iconiques et modèles analogiques dans des discours de vulgarisation scientifique, *Etude de lettres*, 4, Lausanne, Suisse : 23-3.
- JACOBI D., (1987), *Textes et images de la vulgarisation scientifique*, Peter Lang, Berne.
- JACOBI D., (1993), Montrer-Démontrer ; à propos des dossiers de vulgarisation dans la presse, *Pratiques* n°79 : 27-42.
- JAUBERT M., (2007), Langage et construction de connaissances à l'école. Un exemple en sciences, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux.
- JAUBERT M., REBIÈRE M., BERNIÉ J.P., (2004), L'hypothèse « communauté discursive » d'où vient-elle ? Où va-t-elle ?, *Les Cahiers Theodile*, n°4 : 51-80.
- JOHSUA S. et FELIX C., (2002), Le travail des élèves à la maison : une analyse didactique en termes de milieu pour l'étude. *Revue française de pédagogie* n°141 : 89-97.
- JONNAERT P. (dir.), (1991), *Les didactiques. Similitudes et spécificités*, Bruxelles, Plantyn.
- JONNAERT P. et LENOIR Y., (dir.), (1993), *Sens des didactiques et didactique du sens*, Sheerbooke, CRP.
- JONNAERT P. et LAURIN S., (2001), *Les didactiques des disciplines, un débat contemporain*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

Références bibliographiques

- JORRO A., (1998), L'inscription des gestes professionnels dans l'action. *Revue en question*, n°19, Aix en Provence.
- JORRO A., (2002), *Professionaliser le métier enseignant*, Paris, ESF.
- JORRO A., (2004), Le corps parlant de l'enseignant, dans Falardeau E., Fisher C., Simard C. et Sorin N. (éd.), *Le français, discipline singulière, plurielle ou transversale*, Actes du 9e colloque de l'AIRDF, Québec 26 au 28 août 2004, Québec, Université de Laval.
- JORRO A., (2006), L'agir professionnel de l'enseignant. *Séminaire de recherche du Centre de Recherches sur la formation – CNAM*, février 2006, Paris, France.
- KAHN P. (2002) , La leçon de choses, Naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- LAHANIER-REUTER D., (2003), Différents types de tableaux dans l'enseignement de statistiques, *Spirale* n°32 : 143-154.
- LAHANIER-REUTER D., (2005), Enseignement et apprentissages mathématiques dans une école Freinet, *Revue française de pédagogie*. Volume 153 N°1, 2005 : 55-65.
- LAHANIER-REUTER D., (2006), Listes et tableaux : mises en perspective, *Pratiques*, n°131/132 : 174-186.
- LAHANIER-REUTER D., (2007/2010), Contrat didactique, dans Reuter Y. (dir) *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck : 59-64.
- LAHANIER-REUTER D., (2009), Parcours d'élèves dans une classe de mathématiques : une construction sociale de nouveautés culturelles, dans Daunay Bertrand, Delcambre Isabelle et Reuter Yves, *Didactique du français, le socioculturel en question*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion : 219-234.
- LAHANIER-REUTER, D., REUTER Y., (2002), Ecrits et apprentissages. Première approche dans quatre disciplines au collège, *Pratiques* n° 113 114 : 113-134.
- LAHANIER-REUTER, D., REUTER Y., (2007), L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique, dans Falardeau E., Fisher C., Simard C., Sorin, N., eds : *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Les Presses de l'Université de Laval : 27-40.
- LAHANIER-REUTER D. et RODITI É., (2007), *Questions de temporalité, Les méthodes de recherches en didactique* n°2, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- LAHIRE B, THIN D., VINCENT G., (1994), Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », dans Vincent G., *L'Education prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon : 11-48.
- LAINÉ M., (1996), *Les constructions scolaires en France*, Paris, Presses Universitaires de France.
- LA SALLE (de) J.-B., (1720/ 1811), *Conduite des Écoles chrétiennes*, Lyon, imprimerie de F. Mistral.

Références bibliographiques

- LEPLAT J., (dir.), (2001), *L'analyse du travail en psychologie ergonomique*, Tome I, Toulouse, Octarès.
- LEPLAT J., HOC J.-M., (1983), Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations dans Leplat J. (coord.) *L'analyse du travail en psychologie ergonomique*, Tome I, Toulouse, Octarès : 47-60.
- LITTRE E., (2000), Affiche, *Littre, Dictionnaire de la langue française en un volume*, Paris, Éditions Hachette : 33.
- LOYER F., (1993), Perspective historique, dans Châtelet A.-M., *L'école à Paris mais qui a eu cette idée folle ?*, Paris, Editions de l'Arsenal.
- LOYER F., (1996), Prélude : de l'architecture scolaire, dans Châtelet A.-M., *Paris à l'école « qui a eu cette idée folle... »*, Paris, Editions du Pavillon de l'Arsenal, Picard éditeur.
- MARCEL J.-F., (1999), Espace et action enseignante, *Eléments pour une chorématique de la salle de classe*, *Revue Mappemonde* n°55, septembre 1999, Editions Belin-Reclus : 6-9.
- MARCEL J.-F., (2004), Des *pratiques d'enseignement dans les classes aux pratiques enseignantes dans l'établissement* dans Marcel J.-F. (dir.) *Les pratiques enseignantes hors de la classe*, Paris, l'Harmattan : 11-16.
- MARCEL J.-F., (2005), Analyse de l'espace professionnel de l'enseignant du primaire en France, dans Marcel Jean-François et Piot Thierry (dir.) *Dans la classe, hors la classe : l'évolution de l'espace professionnel des enseignants* : 191-204.
- MARCHAND F., (1991), Quelques aperçus sur l'enseignement de l'oral dans l'école héritée de Jules Ferry, *Repères* n°3 : 7-16.
- MARCHAND B., (2004), L'architecture scolaire aujourd'hui, *Bulletin CIIP*, n° 15, décembre : 20-23.
- MARTINAND J.-L., (1992), Organisation et mise en œuvre des contenus d'enseignement. Esquisse problématique, dans Colomb J., éd., *Recherches en didactiques : contributions à la formation des maîtres*, Paris, INRP : 135-147.
- MATHERON Y., SALIN M.-H., (2002), Les pratiques ostensives comme travail de construction d'une mémoire officielle de la classe dans l'action enseignante, *Revue française de pédagogie*. Volume 141, 2002. Vers une didactique comparée : 57-66.
- MAURY S. et CAILLOT M., (2003), *Rapport au savoir et didactiques*, éditions Fabert, Paris.
- MISSANT B., (2001), *Des ateliers Montessori à l'école*, Paris, ESF.
- MENOUAR-VERFAILLIE E., (en cours), *L'évaluation à la fin de l'école primaire : modélisation, pratiques de passation et vécu des acteurs*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université Charles-de-Gaulle, Lille III.

Références bibliographiques

MERCIER A., (2002), Note de synthèse : La transposition des objets d'enseignement et la définition de l'espace didactique, en mathématiques. Dans *Revue française de pédagogie*. Volume 141, 2002. *Vers une didactique comparée* : 135-171.

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_05567807_2002_num_141_1_2922 (dernière consultation le 5/06/2014).

MERCIER A., LEMOYNE G., ROUCHIER A., (2001), *Le génie didactique, usages et mésusages des théories de l'enseignement*, Bruxelles, Bruxelles, De Boeck Universités.

MERCIER A., SCHUBAUER-LEONI M-L., SENSEVY G., (2002), Vers une didactique comparée, *Revue Française de Pédagogie* n°141, octobre-novembre-décembre 2002 : 5-16.

MONIOT H., (1993), *La didactique de l'histoire*, Paris, Nathan.

MONTEIL J.-M., (1993), *Soi et le contexte*, Paris, éditions A. Colin.

MOREAU S., (2011), *Les variations de l'affichage à l'école primaire selon différentes méthodes pédagogiques*, Mémoire de Master 2 en Sciences de l'Education, Université Charles-de-Gaulle, Lille III.

NONNON E., (1991), Mettre au tableau, mettre en tableau : logique naturelle et formalisations écrites, *Etude de linguistique appliquée* n°81, *L'écrit dans l'oral*, Paris, Didier : 95-117.

NONNON E., (2000), Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral, *Repères* n°22, *Les outils d'enseignement du français* : 83-120.

NONNON E., (2004), Travail visible et invisible : la trace écrite au tableau, dans *Traces, Recherches* n°41, ARDPF, Lille : 17-31.

NONNON É. & GOIGOUX R. (2007), Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage de la lecture au cycle 2, *Repères* n° 36, *Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture*, Lyon, INRP : 5-36.

NORMAND R., (2000), L'utilisation de l'espace par les pédagogues : quelques exemples dans Derouet-Besson M.-C. (coord.), *Eléments pour construire une pédagogie de l'espace auprès des jeunes*, Actes du séminaire FNCAUE, Des pratiques de formations en questions.

OREM R. C., (1975), *Le Manuel Montessori*, Paris, Denoël Gonthier.

PERRENOUD P., (1993), La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage, *Education & Recherche*, n°2 : 198-212 (repris dans Perrenoud Philippe, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan, 1994, Chapitre 1 : 21-41).

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1983/1983_01.html (dernière consultation le 21 octobre 2014).

PERRENOUD P., (2002), Apprendre à l'école à travers des projets : Pourquoi ? Comment ?, *Éducateur*, n° 14, décembre : 6-11.

Références bibliographiques

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html (dernière consultation le 21 octobre 2014).

PERRENOUD P., (1991/2007), *Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie*, Paris, ESF éditeurs.

PERRIN-GLORIAN M.-J., (1994), Théorie des situations didactiques : naissance, développement, perspectives, dans Artigue M., Gras R., Laborde C., Tavignot P., (eds.), *Vingt ans de didactique des Mathématiques en France*, Grenoble, La Pensée Sauvage : 97-147.

PERRIN-GLORIAN M.-J., REUTER Y., (eds), (2006), *Méthodes de recherche en didactiques*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.

PETITJEAN A., (1999), Un siècle d'enseignement de la composition française ou de la rédaction au primaire (1882-1995) dans Petitjean A., Privat J.-M., *Le Français comme discipline : cent ans d'Instructions Officielles*, Metz, Cresef : 105-132.

PEYRONIE H., (1994), Célestin Freinet, dans Houssaye J. (dir) *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*, Paris, Armand Colin.

PEYRONIE H., (2000), Les principes fondamentaux de la pédagogie Freinet, *Le Nouvel Educateur*, n°120, PEMF.

PEYTARD J., (1975), Lecture d'une aire scripturale : la page de journal, *Langue française* n°28.

PICOCHÉ J., (1993), *Didactique du vocabulaire français*, Paris, Nathan.

PLANE S. et SCHNEUWLY B., (2002), Regards sur les outils de l'enseignement du français : un premier repérage, *Repères* n°22 : 3-17.

Pratiques (1982) *Travailler en projet*, n°36, Metz, CRESEF.

PUJADE-RENAUD C., (1983), *Le corps de l'enseignant dans la classe*, Paris, ESF.

QUILIO S., SENSEVY G., MARLOT C., (2004), Généricités et spécificités du rôle du langage en situation de débat à l'école primaire, Actes du 9^{ème} colloque de l'AIRDF, Québec, 26 au 28 août 2004.

RABARDEL P., (1995), *Les hommes et les technologies. Approche Cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin.

RAISKY C., CAILLOT M., dir., (1996), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*, Paris-Bruxelles, De Boeck-Larcier.

RECHERCHES, (2011), *Bronillons*, n°55, Lille, ARDPF.

RENONCIAT A., (2003), L'Image pour enfants : pratiques, normes, discours (France et pays francophones, XVIe-XXe siècles), numéro spécial de *La Licorne*, n° 69, UFR Langues Littératures Poitiers, Maison des Sciences de l'Homme et de la Société.

RENONCIAT A., (2011), Voir / Savoir, *Catalogue d'exposition/ Collection Patrimoine*, CNDP-MNE.

REPERES, (2000), *Les outils d'enseignement du français*, n°22, Paris, INRP.

Références bibliographiques

REPERES, (2014), *Outils*, n°60, Paris, INRP.

REUTER Y., (1994a), Didactique et savoirs professionnels. Le cas du français, *Spirale* n° 13, L'Université et les savoirs professionnels, Villeneuve d'Ascq, Lille 3 : 97-112.

REUTER Y., (1994b), *Didactique et savoirs professionnels*, Spirale 13 : 97-112.

REUTER Y., (2003), La représentation de la discipline ou la conscience disciplinaire, Namur, La lettre de la DFLM: 18-22.

REUTER Y., (2004), Analyser la discipline : quelques propositions, Actes du 9^{ème} colloque de l'AIRDF, Québec, 26 au 28 août 2004.

REUTER Y., (2005a), Analyser le faire des élèves dans une perspective didactique, *Cahiers Théodile* n°6, p. 33-40.

REUTER Y., (2005b), La pédagogie du projet comme analyseur de la didactique du français dans Yves Reuter (éd.) *Pédagogie du projet et didactique du français, Penser et débattre avec Francis Ruellan*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du septentrion.

REUTER Y., (dir.), (2005c), *Démarches pédagogiques et lutte contre l'échec scolaire* ; rapport de recherche ERTe, Université Charles de Gaulle Lille 3.

REUTER Y., (dir.), (2006a), *Effets d'un mode de travail pédagogique « Freinet » en REP* , Tome 1, Rapport de Recherche ERTe, Université Charles de Gaulle Université Lille 3.

REUTER Y., (2006b), A propos des usages de Goody en didactique. Eléments d'analyse et de discussion, *Pratiques*, n°131/132 : 131-154.

REUTER Y., (2007a), La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept, *Éducation et didactique*, vol.1, n°2, Presses Universitaires de Rennes : 57-71.

REUTER Y., (2007b), Enseignement et apprentissage de l'écrit, dans Reuter Y. (dir.), *Une école Freinet, Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, Paris, l'Harmattan : 129-157.

REUTER Y., (2007c), Récits et disciplines scolaires. Présentation du numéro, *Pratiques* n°133/134, Paris : 3-12.

REUTER Y., (dir.), (2007/2013), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck.

REUTER Y., (2013), Un déplacement théorique en didactique (s): le vécu disciplinaire des élèves, Journée d'étude du laboratoire EMA : *Souffrances, plaisirs et autres émotions des enfants à l'école*, mardi 8 octobre, Université de Cergy-Pontoise.

REUTER Y. et CARRA C., (2005), Analyser un mode de travail pédagogique "alternatif" : l'exemple d'un groupe scolaire travaillant en pédagogie "Freinet", *Revue Française de Pédagogie* n°153, *Décrire, analyser, évaluer les pédagogies nouvelles*, octobre-novembre-décembre 2005, 39-54.

Références bibliographiques

- REUTER Y. et LAHANIER-REUTER D., (2007), « L'analyse de la discipline, quelques problèmes pour la recherche en didactique », dans Falardeau E., Fisher C., Simard C. et Sorin N. (éds.) *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Québec, Les Presses de l'université Laval, p.27-42 (reprise modifiée de la communication au IX^e colloque international de l'AIRDF, Québec, 26-28 août 2004).
- REY A., (1992/1998), Affiche, dans Rey A. (dir.), *Dictionnaire historique de la langue française*, tome 1, Paris, Le Robert.
- REY B., (2007), Autour du mot "contenu" dans *Recherche et formation* n°55, La question des contenus en formation des enseignants.
- ROBERT A. et BOUILLAGUET A., (1997), *L'analyse de contenu*. Que sais-je ?, France, PUF.
- ROBERT A. et VANDEBROUCK F., (2003), Des utilisations du tableau par des professeurs de mathématiques en classe de seconde, *Recherches en didactique des mathématiques*, 23/3 : 389-424.
- RUELLAN F., (1999), Un mode de travail didactique pour l'« enseignement » de compétences en production d'écrit, *Spirale* n°23, 53-73.
- RUELLAN F., (2000), *Un Mode de Travail Didactique pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture au cycle 3 de l'école primaire*, Thèse de Doctorat, Université de Lille 3, Atelier national de Reproduction des thèses.
- SAINT-YVES M., (1976), Matériel didactique et méthodes en géographie, *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 20, n°51 <http://id.erudit.org/iderudit/021332ar> (dernière consultation le 24 avril 2014).
- SARDAN (de) J-P-O., (1995), La politique du terrain, *Enquête*, Les terrains de l'enquête, 1995, <http://enquete.revues.org/document263.html> (dernière consultation le 17 octobre 2012).
- SARREMEJANE P., (2001), *Histoire des didactiques disciplinaires 1960-1995*, Paris, L'Harmattan.
- SCHNEUWLY B., (2000), Les outils de l'enseignant, un essai didactique, *Repères* n°22 : 19-38.
- SCHNEUWLY B., (2004), Plaidoyer pour le « français » comme discipline scolaire autonome, ouverte et articulée, actes du 9^e colloque de l'AIRDF, Québec, 26 au 28 août 2004 : 1-16.
- SCHNEUWLY B., (2005),
- SENSEVY G., (1998a), *Institutions didactiques : étude et autonomie à l'école élémentaire*. Paris, PUF.
- SENSEVY G., (1998b) Lecture écriture et gestes professionnels, *Repères* n°18 : 123-138.
http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP_RS018_9.pdf (dernière consultation le 17 mai 2015).
- SENSEVY, G., (2010), Notes sur la notion de geste d'enseignement, *Travail et formation en éducation* n°5. <http://tfe.revues.org/1038> (dernière consultation le 23 mai 2015).
- SENSEVY, G. et QUILIO, S., (2002), Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique, *Revue Française de pédagogie*, 141 : 47-56

Références bibliographiques

SERRES M., (1994), *Atlas*, Paris, Julliard.

SIX F., (2002), De la prescription à la préparation du travail ; la dimension sociale du travail. Exemple du travail des compagnons et de l'encadrement sur les chantiers du Bâtiment, *XXXVIIe congrès de la SELF*, Aix-en-Provence, URL : <http://www.ergonomie-self.org/documents/37emc-Aix-en-Provence-2002/six.pdf> (dernière consultation le 19 juin 2014).

SOUPLET C., (2012), Apprendre en histoire à l'école élémentaire : analyse didactique de l'activité cognitivo-langagière en classe, Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université Charles-de-Gaulle, Lille III.

SOURP R. et MOUSSEAU M.-J., (2004), Les matériaux utilisés dans l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique au cycle 3 : des pratiques sous-tendues par les conceptions des disciplines dans Audigier F. et Tutiaux-Guillon N. (dir.) *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*, Saint Fons, INRP.

TARDIF M., (2005), Evolution de la scolarisation et développement du travail enseignant hors de la classe dans Marcel Jean-François et Piot Thierry (dir.) *Dans la classe, hors la classe : l'évolution de l'espace professionnel des enseignants* : 9-13, Lyon, INRP.

TARDIF M. et LESSARD C., (1999), L'école change, la classe reste, dans *Eduquer et former* (coord.), JC Ruano-Borbolan, Les connaissances et les débats en éducation et formation, 2^{ème} édition.

TERRISSE A., (2000), *Didactique des disciplines, les références au savoir*, Bruxelles, De Boeck Universités.

TISSERON S., (1999), Nos objets quotidiens, dans Le dispositif, entre usages et concepts *Hermès, La Revue*, 1999/3 n° 25 : 57-66.

VERMERSCH P., (1994/2006), *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF Éditeur.

VERGNAUD G., (2000), *Lev Vygotski Pédagogue et penseur de notre temps*. Paris, Hachette.

VINATIER I., (2005), *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

VINCENT G., (1981), Education, fête et culture, Lyon, PUL.

VINCENT G., (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

VINCENT G., (2012), La forme scolaire : débats et mises au point, *Recherches En Didactiques Les Cahiers Théodile* n°13, Les contenus disciplinaires : 109-135.

VION, R., (1992), *La communication verbale : Analyse des interactions*, Hachette Supérieur, Paris.

VYGOTSKI, L.S., (1930/1985), *La méthode instrumentale en psychologie*, dans Bronckart et Schneuwly (eds) : 39-47.

Références bibliographiques

VYGOTSKI, L.S., (1934/1985), *Pensée et langage*, Paris, Éditions sociales.

WEILL A., (1982), *L’Affiche française*, Paris, PUF.

WEILL A., (1991), La préhistoire de l’affiche, dans *L’Affiche dans le monde*. Nouvelle édition revue et augmentée, Paris, Aimery Somogy : 8-15.

WINFRIED B., (1994/2002), Maria Montessori, dans Houssaye J., *Quinze pédagogues, leur influence aujourd’hui*, Paris, Armand Colin.

ZEKRI-HURSTEL R., (2001), *Un nouveau regard sur l’élève (Langage, gestes et postures)*, Rodez, Editions du Rouergue.

AUTRES OUVRAGES CONSULTÉS

CAVANNA F., (2003), *Sur les murs de la classe*, Paris, Editions Hoëbeke.

CLERC L., (2004), *Hier, notre école*, Genève, Editions Aubanel,

LAMMING Clive, (1983), *A l’encre violette, un siècle de vie quotidienne à la communale*, Paris , Editions Atlas.

Les Nouveaux Programmes, (2002), *Qu’apprend-on à l’école élémentaire ?* , CNDP/ XO Editions.